

FORMATION

EMPLOI

Formation Emploi : vingt ans de réflexion pour l'action

Comme à chaque numéro depuis vingt ans, *Formation Emploi* nous propose quelques clés pour comprendre les relations entre formation, travail et emploi. Catherine Béduwé et Jean-François Germe rappellent, qu'en la matière, tout a évolué. La France est devenue « servicielle », et le début du XXI^e appartient aux bacheliers. Cette élévation du niveau de formation s'est aujourd'hui stabilisée face à des carrières de plus en plus évolutives.

Comment alors les actifs peuvent-ils assumer ou assurer leur parcours professionnel ?

Saïd Hanchane et François Stanckiewicz invitent à repenser les déterminants économiques de la formation continue. Ils proposent une approche organisationnelle en distinguant les contextes de la formation : recrutement, promotion, reconversion. La sociologie insiste aussi sur le contexte de la formation, par exemple après un plan social ou une longue période de chômage. Selon Olivier Mazade, les conditions sont nombreuses pour que le reclassement se solde par une reconversion réussie plutôt que par un déclassement. Pour leur part, Isabelle Darmon, Didier Demazière, Carlos Frade et Isabelle Haas dénoncent les paradoxes de la formation des chômeurs de longue durée. Les formations consistent surtout à faire intégrer les contraintes de l'employabilité plutôt qu'à améliorer celle-ci.

Avant d'être confrontés au marché de l'emploi, les jeunes doivent s'orienter au mieux dans le système éducatif. La formation à l'étranger constituerait un atout. Maurice Comte démêle les facteurs qui inciteraient au départ.

Le marché de l'emploi a également profondément évolué en vingt ans. Comment alors adapter nos analyses et les informations statistiques qui les fondent ? Yvette Grelet et Michèle Mansuy retracent les échanges entre statisticiens et chercheurs concernant un enjeu aussi important que la précarité de l'emploi.

Ces différents articles illustrent les multiples facettes de *Formation Emploi*. Avec une diffusion pouvant atteindre 1 500 exemplaires, *Formation Emploi* est une revue de référence. Elle est diffusée auprès des chercheurs et des décideurs publics et privés, en France et à l'étranger. En outre, elle est reprise dans la presse spécialisée grâce au pôle presse-diffusion et au bulletin d'information du Céreq (le *Bref*) qui est adressé à 8 000 décideurs et acteurs.

Formation Emploi offre une tribune à des experts afin d'éclairer les enjeux sociaux à la lumière des sciences humaines et de féconder l'action par la réflexion. Les questions initiales sont parfois simples ; elles exigent ensuite d'être reformulées pour ouvrir sur des réponses plurielles qui engendrent de nouvelles questions. Ainsi, l'exercice consiste à révéler la complexité insoupçonnée, puis à la baliser afin que les acteurs puissent orienter

leurs décisions. La simplicité découle alors d'une synthèse réfléchie plutôt que d'opinions préconçues. *In fine*, tout l'art réside dans la démonstration et l'explication, bref dans la communication. Les savoirs disciplinaires sont appelés à quitter leur tour d'ivoire. Chacun intervient dans des débats que parfois lui-même il convoque, instaure, et en même temps qu'il doit porter à la connaissance de l'ensemble du lectorat.

Nous tentons de relever au mieux ce défi à travers un équilibre entre recherche et action, actualité et dossier de fond, spécialisation et pluridisciplinarité. Afin de mieux assurer notre tâche de divulgation, tout en optimisant nos coûts, ce numéro annonce deux nouveautés : le libre accès des anciens articles en ligne et l'impression de l'intérieur de la revue en une seule couleur.

Je vous souhaite une bonne lecture et vous engage à consulter nos anciens numéros sur le site www.cereq.fr. Je vous invite à participer à cet anniversaire en proposant une devise pour *Formation Emploi* ; à vos plumes ou votre clavier !

Jean-Frédéric Vergnies
vergnies@cereq.fr

Sommaire

Formation

7 LES LOGIQUES DE L'ÉLEVATION DES NIVEAUX DE FORMATION. DE LA HAUSSE À LA STABILISATION

Le niveau de formation des jeunes s'est élevé de manière irrégulière pour se stabiliser aujourd'hui. Ainsi, un nouveau modèle de relation formation-emploi pourrait voir le jour.

Catherine Béduwé et Jean-François Germe

Formation continue

23 APPROCHE ORGANISATIONNELLE DE LA FORMATION : AU-DELÀ DE LA PROBLÉMATIQUE BECKERIENNE

Quels sont les effets de la formation continue ? Qui en supporte le coût ? L'approche organisationnelle de la formation nous propose de nouvelles analyses.

Saïd Hanchane et François Stankiewicz

Reconversion

41 PASSÉ PROFESSIONNEL ET RECONVERSIONS : LE RECLASSEMENT DES MINEURS DU NORD-PAS-DE-CALAIS.

Après un plan social, retrouver un emploi durable ne suffit pas toujours à se reconvertir.

Olivier Mazade

Politiques de formation

57 FORMÉS ET FORMATEURS FACE À LA « DOUBLE CONTRAINTE » DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'EMPLOYABILITÉ DES CHÔMEURS DE LONGUE DURÉE

Les stages de formations destinés aux chômeurs de longue durée sélectionnent plus qu'ils ne forment.

Isabelle Darmon, Didier Demazière, Carlos Frade, Isabelle Haas

77 LES SÉJOURS À L'ÉTRANGER DES ÉTUDIANTS :
LA QUÊTE D'UN BONUS POUR LA FORMATION ET L'EMPLOI ?

Quels types d'étudiants partent pour un séjour d'études à l'étranger ? Qu'est-ce qui facilite leur départ ?

Maurice Comte

87 DE LA PRÉCARITÉ DE L'EMPLOI À CELLE DES TRAJECTOIRES :
UNE ANALYSE DE L'INSERTION EN ÉVOLUTION

Notre connaissance de l'insertion professionnelle des jeunes s'améliore grâce aux échanges entre statisticiens et chercheurs.

Yvette Grelet et Michèle Mansuy

101 Présentation de l'ouvrage de M. Lallement, *Temps, travail et modes de vie*

Par Frédéric Séchaud

105 Lectures

Résumés

115 VERSION ANGLAISE

117 VERSION ALLEMANDE

119 Index des numéros 80 à 85

121 Index des auteurs

127 Index des matières

129 Note aux auteurs

Erratum : dans le numéro 84, à la rubrique « Note de lecture », page 89, la photo insérée ne correspond pas à l'ouvrage de D. Demazière, *Comment peut-on être chômeur ?* Nous prions notre lectorat, comme nous l'avons fait auprès des principaux intéressés, de nous excuser pour cette malencontreuse erreur.

N.B. : Les articles n'engagent que leurs auteurs et non le Céreq

Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation¹

Catherine Béduwé et Jean-François Germe*

« Toujours plus » a longtemps été la tendance en matière d'éducation. La hausse du niveau de formation s'est aujourd'hui stabilisée en France. Un nouveau modèle formatif intégrant la formation continue peut émerger.

La France connaît, depuis la Seconde Guerre mondiale, une hausse du niveau d'éducation et de formation de sa population. En effet, comme dans la plupart des pays, la durée des études s'allonge et la formation professionnelle se développe (OCDE 2000 p. 33 ; Freysson 2001 ; EUROSTAT, 2001).

La montée des niveaux de formation n'est pourtant pas un processus uniforme et continu. Ainsi, en France, la hausse des niveaux de formation des jeunes s'est très fortement accélérée pour les générations nées autour de 1970 et s'est brutalement arrêtée pour les générations nées à la fin des années 1970. L'ampleur de ces mouvements et la rapidité à laquelle ils s'effectuent caractérisent la situation française. Mais on trouve des évolutions assez similaires dans plusieurs pays européens (Germe 2001a ; Steedman et Vincens, 2000).

À bien des égards, cette situation est paradoxale, dans la mesure où la demande de main-d'œuvre qualifiée se maintient à un niveau toujours très élevé. Les entre-

* Catherine Béduwé est ingénieur de recherches au Lirhe (Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi). Ses travaux portent sur l'insertion professionnelle des jeunes (« Travail étudiant », *Formation Emploi*, n° 73) et, plus généralement, sur les effets du développement des compétences sur les conditions d'accès à l'emploi en France et en Europe. Elle a été co-responsable du projet de Recherche européen (TSER) EDEX, *Education Expansion and labour market* dont les résultats ont été publiés en France dans les Cahiers du Lirhe n° 7 et en anglais par le CEDEFOP.

* Jean-François Germe est professeur des universités au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) en sciences économiques. Ses travaux portent sur la mobilité professionnelle (*Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, Commissariat général du Plan, La Documentation française, 2003), le marché du travail, la durée du travail.

¹ Une version en langue anglaise de cet article est publiée dans la revue « *European Journal of Education* », Volume 39, n° 1 March 2004, Blackwell Publishing. Par ailleurs, ce travail est issu du projet de recherches européen EDEX, *Education Expansion and Labour Market*, (4^e Programme Cadre de Recherches et Développement de l'Union européenne, <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/>) mené conjointement en Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni (Rapport final in Béduwé, Planas, 2002).

prises restent soumises à des évolutions majeures qui nécessitent, de leur part et de celle de leurs salariés, une capacité d'adaptation très importante. Développer la formation et les capacités professionnelles des individus permet de se prémunir contre l'imprévisibilité de ces évolutions. Quel sens donner, dans ce contexte, à ces variations et notamment à cet arrêt apparent de la hausse des niveaux de formation des jeunes ?

Notre hypothèse est que les variations actuelles, en France, dépassent un simple mouvement conjoncturel et les explications institutionnelles qui peuvent apparaître comme largement déterminantes (Magnac, Thesmar 2002)². Elles témoignent de l'évolution en cours d'un modèle de création et de développement des capacités professionnelles des personnes, jusqu'ici principalement fondé sur l'allongement de la formation initiale ; modèle qui s'est avéré particulièrement dynamique dans le dernier quart du XX^e siècle. Progressivement pourrait s'instaurer un modèle où la formation en cours de vie active jouerait un rôle nettement plus actif dans la distribution de certifications et de diplômes, en complémentarité, voire en substitution partielle, de la formation initiale.

Dès lors, il est nécessaire de mieux comprendre les processus à l'œuvre à la fois dans l'accélération et dans la stabilisation de la hausse des niveaux d'éducation en France. Notre démarche se fera en deux temps. Le premier relève de l'analyse des faits passés : il met en lumière, dans un contexte d'élévation des niveaux de formation, une accélération rapide de la hausse du niveau pour les générations nées dans les années 1970, puis une stabilisation tout aussi rapide pour les générations nées à la fin des

années 1970. Le second consiste à rechercher des facteurs explicatifs de ces mouvements. Ils ne peuvent être compris uniquement comme un résultat des politiques éducatives. Le comportement des jeunes, l'organisation générale de l'appareil éducatif, les liens normatifs entre formation et emploi, doivent également être pris en compte.

DE LA HAUSSE À LA STABILISATION DES NIVEAUX DE FORMATION

La hausse des niveaux de formation peut s'apprécier au travers d'une multitude de critères tels que les investissements consacrés à l'éducation, les taux de scolarisation, les taux de persévérance scolaire et/ou de durée des études, l'évaluation de la qualité des connaissances acquises par les élèves, ou encore le niveau des diplômes possédés par chaque génération. Nous retenons ici ce dernier critère³.

Plus précisément, on s'appuiera sur les diplômes nationaux délivrés par les systèmes de formation initiale et continue selon une nomenclature en cinq niveaux⁴, hiérarchisés en fonction de la durée des études. La variation des niveaux d'éducation s'observe au travers de la structure par niveaux de diplôme « maximale » atteinte par une génération donnée. Elle est « maximale » lorsque tous les individus de cette génération ont accédé à leur diplôme de niveau le plus élevé, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou en cours de vie professionnelle.

Nous utiliserons les vingt-quatre enquêtes sur l'Emploi de l'INSEE de 1978 à 2002. Elles permettent à la fois de suivre chaque génération en âge de travailler (16 ans) pendant vingt-quatre ans et de comparer les générations entre elles à l'âge de 30 ans.

² Selon ces auteurs, parmi les trois facteurs susceptibles d'expliquer la hausse d'éducation (hausse des rendements de l'éducation y compris rôle de protection contre le chômage, baisse des coûts objectifs et subjectifs de l'éducation payés par les étudiants et leurs familles, et enfin baisse de la sélectivité du système éducatif), c'est celui de la sélectivité (en fait de la faible sélectivité) du système qui porte la responsabilité principale de la hausse d'éducation en France entre 1982 et 1993. Il n'y a pas d'évolution notable du rendement de l'éducation (p. 11) et parmi les facteurs d'offre, « la seule grandeur qui s'est accrue au cours de la période est la valeur d'option de demeurer dans le système éducatif en 1^{ère} ou en terminale, moins à cause de la réduction des coûts de scolarisation, que grâce à une plus grande permissivité du système, en particulier dans l'enseignement supérieur » (p. 30)

³ Cette mesure quantitative ne juge pas du niveau des connaissances attesté par les diplômes. Cependant, Joutard et Thélot (1999), montrent que le niveau des connaissances lié au niveau d'étude n'a pas baissé.

⁴ Nomenclature par niveaux de diplôme en cinq postes (Non diplômés ou Certificat d'études primaires – Brevet de fin du 1^{er} cycle d'enseignement secondaire – diplômes professionnels de 2^e cycle d'enseignement secondaire (CAP/BEP) – diplôme du 2^e cycle d'enseignement secondaire long (bac) – diplômes de niveau bac + 2 ans – diplômes de niveau supérieur à bac + 2 ans.

Le rôle déterminant de la formation initiale dans la hausse du niveau de formation

En France, deux systèmes sont à même de délivrer des certifications nationales (diplômes) aux individus : la formation initiale et la formation continue. Dans chaque génération, les individus sont susceptibles d'acquérir des diplômes plus élevés au-delà de leur formation initiale, par l'obtention de nouveaux diplômes *via* la formation continue. Le suivi des structures de diplôme par âge, pour chaque génération, permet d'évaluer, empiriquement, les rôles respectifs de chacun des systèmes dans l'établissement de cette structure maximale.

L'analyse des données françaises (Béduwé, Fourcade, 1999) a montré que, depuis quarante ans, la structure de diplôme des générations est largement stabilisée avant qu'elles n'atteignent 30 ans, c'est-à-dire dans le cadre de la formation initiale, éventuellement dans les quelques années qui suivent l'entrée en activité des individus. Ce résultat conduit à une affirmation forte : la formation continue n'apporte – en tout cas jusqu'à maintenant – aucun changement significatif dans la composition par niveaux de formation de la population française.

Ce phénomène révèle l'importance déterminante du système de formation initiale dans la production des titres et des diplômes nationaux présents sur le marché du travail.

Élévation progressive et relative des niveaux de diplôme jusqu'aux générations 1970

Au sein de la formation initiale, chaque génération acquiert une structure de diplôme qui lui est propre en raison des possibilités de poursuite d'études offertes. L'observation de

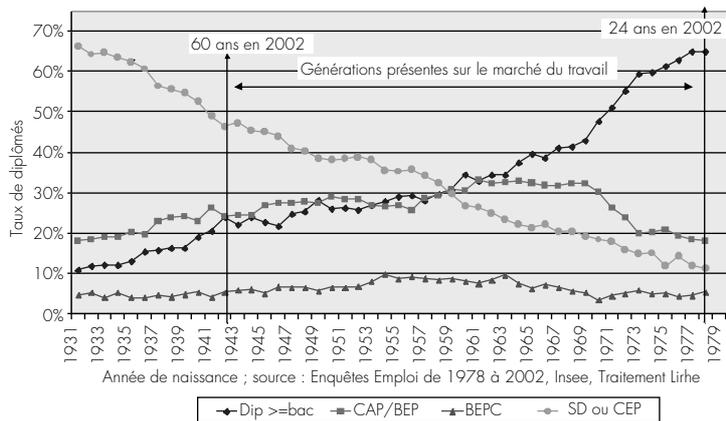
la structure de diplôme de quarante générations successives à l'âge de 30 ans fournit des indications très précises sur les évolutions des différents niveaux de diplôme au sein de la population en âge de travailler.

La part des individus ne possédant aucun diplôme est en baisse continue (cf. **graphique 1**). Elle constituait les deux tiers des générations nées dans les années 1930 (aujourd'hui retraitées), contre un individu sur 10 (11 %) de la génération née en 1976 (âgée de 27 ans aujourd'hui). En un peu moins de cinquante ans, cette catégorie est passée d'une position largement dominante à une représentation minimale, sans pour autant disparaître.

Eu égard à cette évolution majeure, la progression de la part de diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (CAP, BEP) apparaît beaucoup plus mesurée ; ces diplômes ont connu une croissance régulière et relativement soutenue au sein des générations nées avant 1960. Cette croissance s'est soudain stabilisée autour de 33 % au sein des générations nées dans les années 1960 avant de connaître, à partir de la génération 1970, une chute impressionnante en seulement cinq générations.

« la formation continue n'apporte [...] aucun changement significatif dans la composition par niveaux de formation de la population française »

Graphique 1
Structure de diplôme des générations nées entre 1930 et 1977, observées à l'âge de 30 ans (sauf pour les générations 72-77 observées à leur âge en 2002)



Exemple de lecture : 44 % des individus nés en 1946 n'avaient, à 30 ans, aucun diplôme, 27 % possédaient un diplôme de niveau CAP ou BEP et 22 % un diplôme de niveau supérieur ou égal au bac. Vingt-cinq ans plus tard, la génération née en 1971, toujours à 30 ans, ne comptait plus que 18 % de non-diplômés, 26 % de CAP/BEP et 51 % de diplômés bac et plus.

Source : enquête Emploi, 1978 à 2002 - Insee, traitement Lirhe.

Cette chute est en partie due à la création d'un baccalauréat professionnel, dans les années 1985-86, qui a permis à une très grande majorité des jeunes nés après 1970 de poursuivre leurs études professionnelles au sein du secondaire long. En quelques années, et en rupture avec l'évolution des quarante années précédentes, la formation professionnelle aux métiers traditionnels s'est, dans une très large mesure, déplacée vers le niveau bac.

Le taux de diplômés de niveau supérieur ou égal au baccalauréat a connu une croissance manifeste et constante sur la totalité des cinquante années observées, bien qu'avec des changements de rythme. Leur progression s'accélère quand celle des diplômés professionnels se stabilise (générations 1960), et on observe une croissance spectaculaire au sein des générations post 1970 (+ 24 points en dix ans, entre la génération 1967 et celle de 1977), lorsque le taux de diplômés de l'enseignement professionnel de niveau V s'effondre.

Depuis les générations 1970, l'accroissement du taux de bacheliers s'opère au détriment de la formation professionnelle de niveau secondaire qui tend à disparaître, et non plus, comme cela a longtemps été le cas, par réduction de la proportion de jeunes qui sortaient autrefois « sans diplômés ».

■ Le tournant des générations 1970

Explosion du taux de bacheliers chez les générations nées autour de 1970

Avec les générations nées entre 1969 et 1977, la France connaît une brutale accélération de la montée des niveaux de formation, dont la durée et l'ampleur sont sans précédent. Ces générations sont aujourd'hui sur le marché du travail et composent la catégorie des jeunes actifs de 27 à 35 ans. Avec deux tiers de diplômés pouvant accéder à l'enseignement supérieur, elles diffèrent radicalement de leurs aînées. Ce pourcentage a doublé par rapport à la génération née en 1960, pour qui « sans-diplômés » et « diplômés de la formation professionnelle secondaire » faisaient encore jeu égal avec les diplômés « bac et plus ». Il a suffi de quinze ans pour introduire ce clivage entre générations, qui aura des répercussions de long terme sur le marché du travail.

La formation continue, parce qu'elle est faiblement diplômante, n'a quasiment aucun effet sur la structure

par diplôme des générations. Le marché du travail est ainsi constitué par une juxtaposition de générations dont le niveau de diplôme est celui atteint avant 30 ans ; ce niveau est donc fortement déterminé par l'état de développement du système éducatif qu'elles ont traversé. Des individus aux passés scolaires radicalement différents, dotés de diplômes dont la valeur relative a fortement évolué au fil des générations, exercent le même emploi, parfois dans la même entreprise, avec des niveaux de productivité supposés proches.

Stabilisation brutale à partir de la génération 1977

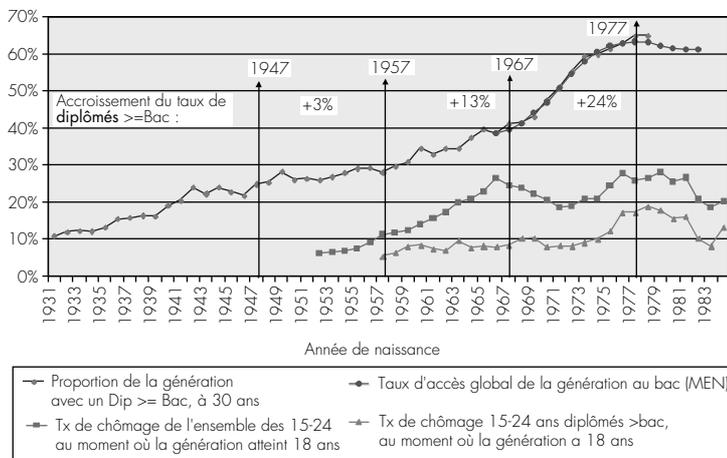
Les jeunes nés après 1977 n'ont pas encore achevé leur formation initiale, notamment ceux qui ont poursuivi des études au sein de l'enseignement supérieur. La structure de diplôme des générations nées après 1977 n'est donc pas encore stabilisée, en tout cas pour ce qui concerne le niveau de leurs études post baccalauréat. En revanche, leur taux d'accès au baccalauréat est connu avec précision jusqu'à la génération née en 1983 (Rers, 2003) ; cela permet, en changeant d'indicateur, de donner une estimation de leur futur taux de diplômés bac et plus⁶.

Considérée ainsi, la stabilisation de la hausse d'éducation est nette pour les générations 1978-1982 (cf. **graphique 2**). Parallèlement, les taux de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur se stabilisent à partir de 1995-1996, c'est-à-dire quand nos générations 1977-1978 avaient 18 ans (Pean, 2001). Cette stabilisation est essentiellement due à celle des bac généraux ; dès lors, cela va entraîner une stabilisation du taux de diplômés global de l'enseignement supérieur et donc un arrêt de la hausse globale des niveaux de formation. La répartition, au sein de l'enseignement supérieur (bac + 2, bac + 3, jusqu'à bac + 8), est en revanche encore inconnue. Il semble toutefois que cette moindre propension à poursuivre des études, observée pour la première fois avec les générations 1977-1978 au niveau du bac, se poursuive – globalement – aux différents niveaux de l'en-

⁶ Le taux d'accès au bac par génération, (Série « Repères et Références Statistiques » de la DPD), a été reporté sur le graphique 2 : il prend le « relais » de manière quasi parfaite du taux de diplômés possédant un niveau supérieur ou égal au bac donné par l'Enquête Emploi. Cela signifie que tous les inscrits en terminale finissent peu ou prou par obtenir le bac.

Graphique 2

Hausse du niveau de formation des générations nées après 1930 :
 (1) Proportion de diplômés « bac et + » à 30 ans
 (2) Taux d'accès au Bac de la génération entre 16 et 21 ans
 et taux de chômage (ens. et diplômés > bac)
 lorsque la génération avait 18 ans



Sources : (1) Insee, Enquêtes Emploi 78-2002 - (2) MEN, Repères et références statistiques 2002.

Exemple de lecture : 60 % des individus nés en 1974 avaient au moins le bac à 30 ans. Leur taux d'accès global au bac (en comptant les redoublements) était également de 60,4 % (RRS 2003, page 85). Lorsque cette génération avait 18 ans, le taux de chômage juvénile (15-24 ans) était de 20,8 %. Celui des jeunes qui possédaient un diplôme de niveau strictement supérieur au bac n'était que de 10 %.

Source : enquête Emploi, 1978 à 2002 – Insee, traitement Lirhe.

seignement supérieur et se confirme auprès des générations suivantes⁷ (Theulière, 2002).

Réduction des flux de diplômés entrant sur le marché du travail

Cette stabilisation se réalise dans un contexte démographique particulier, marqué par la variation, le plus souvent à la baisse, de la taille des générations. Ceci va entraîner, pour la première fois en quarante ans, une baisse réelle du nombre de diplômés entrant sur le marché du travail, les effets de scolarisation ne supplantant pas, ou plus, aux effets démographiques.

⁷ Ces comportements générationnels de poursuite d'études doivent être déduits de l'évolution des stocks d'inscrits dans les différentes filières et niveaux de l'enseignement supérieur. Ceux-ci se sont effectivement globalement stabilisés depuis 1995, date à laquelle la génération 1977 a eu 18 ans... Ils sont même en baisse nette au sein de l'université. La reprise récente (Theulière, 2003) doit beaucoup à des effets d'offre éducative et surtout au meilleur accueil des étudiants étrangers.

Le contexte dans lequel les entreprises opèrent leurs recrutements se transforme donc assez profondément au seuil de l'an 2000. Ce changement sera d'autant plus marqué que l'évolution du niveau de l'emploi sera positive. À une période où les jeunes diplômés (débutants) semblaient légion – impression renforcée par un chômage élevé – risque de succéder une phase où ils seront relativement plus rares, d'autant plus que le niveau d'emploi et les besoins de renouvellement des générations nombreuses du *baby boom* seront élevés.

La tendance générale à la hausse des niveaux de formation est marquée par des inflexions de rythme fortes et rapides. En particulier, sur trois générations, une stabilisation s'opère, alors même que la hausse était particulièrement rapide auparavant. Comment expliquer ces mouvements, non pas tant la tendance générale à la hausse des niveaux d'éducation, mais surtout son accélération et son arrêt brutal ? La recherche d'une telle explication suppose de prendre en compte l'ensemble des facteurs susceptibles de peser sur ces mouvements : les politiques éducatives bien sûr, mais aussi l'organisation de l'appareil éducatif, la demande d'éducation et la construction du lien entre formation et emploi.

LES CAUSES MULTIPLES DE LA HAUSSE ET DE LA STABILISATION

Les évolutions des niveaux d'éducation sont le produit d'un jeu complexe où sont engagés tous les acteurs de l'éducation : l'État et les institutions de formation, les jeunes et leurs familles, les entreprises. Suivant les pays, et les époques, le poids de chacun de ces acteurs peut apparaître plus ou moins déterminant (Vincens 2001 ; Béduwé, Planas 2002). Trois aspects caractérisent la situation française : l'unicité de notre appareil de formation, la relation normative entre formation et emploi, et la fluctuation de la demande d'éducation. Débattre de ces trois aspects apporte, en outre, quelques éléments de réponse à la question suivante : cette stabilisation de la montée des niveaux de formation sera-t-elle durable ?

Un poids important mais non exclusif des politiques et des institutions

La hausse d'éducation puise son origine dans les transformations structurelles du système éducatif ; ces dernières résultent elles-mêmes de décisions politiques : d'ordre général (allongement de la scolarité obligatoire) mais aussi plus « techniques » (création du bac professionnel en 1985). Ces décisions interviennent directement sur l'architecture du système par la création de nouvelles filières ou de nouveaux diplômes, sur les règles d'orientation ou encore sur l'affectation de moyens entre différentes filières. Ces transformations du système créent une offre d'éducation qui, à son tour, contraint fortement la demande de formation exprimée par les jeunes (et leurs familles) au travers de leur décision à poursuivre des études et ensuite de leurs choix de filière (Steedman et Vincens, 2000). Par ailleurs, ces politiques ont été pensées, financées, mises en œuvre et se sont finalement révélées efficaces grâce au contexte économique globalement favorable du XX^e siècle, qui a permis aux familles et aux États d'augmenter régulièrement leurs dépenses d'éducation.

Au-delà des politiques de développement éducatif, les caractéristiques institutionnelles spécifiques de l'appareil éducatif français contribuent fortement à expliquer l'élévation rapide, pour les générations récentes, des niveaux de formation. Le système éducatif français est unifié : la formation générale et la formation professionnelle sont de simples composantes d'un même appareil de formation. Ces composantes sont gérées uniquement par l'État, qui garantit cette unité⁸. Les organisations professionnelles ou syndicales n'ont aucune responsabilité directe dans la gestion de l'appareil éducatif.

Cette unité permet une continuité entre les composantes du système, dans la mesure où les passages de l'une à l'autre sont possibles (sous réserve de succès et dans une relation – de fait – asymétrique). Cette continuité repose sur une nomenclature des formations –

générales et professionnelles – en « niveaux ». Cette nomenclature établit une hiérarchie générale entre les filières : diplômes de formation professionnelle et diplômes de formation générale. Ces diplômes sont pensés, construits, articulés par rapport à ces niveaux et s'ordonnent suivant une échelle le long de laquelle les élèves, puis les étudiants, vont progresser.

Pour les jeunes et leurs familles, l'appareil éducatif est également perçu comme un appareil unique et continu. Progresser en éducation, atteindre un même niveau de formation peut se réaliser aussi bien par la voie générale que par la voie professionnelle ; de même, les droits accordés en termes de poursuite d'études sont identiques, ainsi que, en principe, les espoirs en termes d'accès à un niveau donné au sein de l'emploi.

La continuité de l'appareil éducatif favorise la hausse d'éducation dans la mesure où elle limite les obstacles de fond (contenu de formation, niveau de formation générale atteint) et de forme (conditions d'inscription, connaissance des établissements) à la poursuite d'études. La distinction entre filières professionnelles/filières générales joue bien sûr un rôle, mais celui-ci n'est pas décisif. La diversification des filières, qui fut un instrument important pour favoriser et absorber la prolongation des études, s'est effectuée en respectant cette logique de niveaux. Plus encore, la continuité des niveaux s'est renforcée dans

les années 1980, notamment par la création des baccalauréats professionnels. Elle contribue ainsi à expliquer la hausse observée pour les générations 1970.

Il paraît alors *a priori* peu surprenant qu'après une période de croissance rapide des niveaux de formation, on observe un ralentissement ou même une stabilisation. On peut considérer qu'à une configuration institutionnelle donnée de l'appareil éducatif correspond

un niveau maximum d'éducation pour une génération. Sans évolution des structures, comme des exigences à chaque niveau de formation, l'atteinte de ce maximum interdit la poursuite de l'élévation des niveaux de formation des générations suivantes. Ainsi, la stabilisation observée résulterait de l'atteinte

« [...] à une configuration institutionnelle donnée de l'appareil éducatif correspond un niveau maximum d'éducation pour une génération »

⁸ La responsabilité en matière de formation professionnelle confiée maintenant aux régions, ne contredit pas (pour l'instant ?) la rigidité de ce cadre institutionnel.

de ce maximum. Elle serait durable car les évolutions institutionnelles sont lentes à produire leurs effets.

Ces assertions ne manquent pas d'arguments d'ordre technique. L'accès au niveau du baccalauréat, pierre angulaire de l'élévation des niveaux de formation, dépend évidemment de l'organisation de l'appareil éducatif avant le bac et de la manière dont les élèves le traversent. La formation professionnelle secondaire a longtemps été le niveau de sortie prédominant ; sa forte croissance dans les années 1950 et 1960 en a fait un levier important pour l'élévation des niveaux de formation dans les années 1980 et 1990, notamment par la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel. Aujourd'hui, ces effets de levier s'épuisent, tandis que la part des jeunes sans qualification paraît irréductible. Il existe des marges de manœuvre pour encourager de nouvelles poursuites d'études vers le niveau bac, mais elles demeurent faibles.

Un accroissement de la part des jeunes parvenant au niveau du baccalauréat supposerait d'accepter une diversification encore plus importante de la population atteignant ce niveau. Une telle évolution remettrait très fortement en cause la logique existante de développement de l'appareil scolaire, dans la mesure où l'accès libre à l'université ne pourrait être que difficilement maintenu. L'unité de l'appareil éducatif ne pourrait subsister qu'à condition d'une évolution très forte de l'enseignement supérieur, permettant un glissement de la quasi-totalité de la hiérarchie des niveaux en son sein, ce qui est très improbable.

On pourrait estimer que le niveau actuel d'accès au baccalauréat est équilibré (Joutard, Thelot, 1999), notamment en raison du maintien de besoins de formation inférieurs au niveau du bac. Mais force est de constater que le niveau actuel (un peu plus de 65 % d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat) a l'avantage de limiter les tensions de l'appareil éducatif résultant de la croissance des niveaux d'éducation. En outre, il ne remet pas en cause la logique générale institutionnelle du système, son unité, les relations entre formation professionnelle et générale. Il semble cependant de plus en plus évident que la stabilisation de ce taux, et notamment le fait qu'il soit essentiellement du à la baisse des bac généraux, provoque un déficit de diplômés du supérieur qui, conjugué aux variations démographiques, va soulever des difficultés économiques à très court terme.

La dimension normative des relations formation-emploi facilite la hausse des niveaux

L'unité de l'appareil éducatif est d'abord un choix politique de la fin des années 1950. Mais c'est aussi un choix indirectement économique. En France, la hiérarchie des niveaux de formation est référée explicitement à une hiérarchie des niveaux de qualification au sein de l'emploi (Affichard, 1983). Cette mise en correspondance des niveaux de formation et des niveaux d'emploi n'est ni une règle ni une description du réel, mais plutôt une référence qui va guider ceux qui gèrent l'appareil éducatif et ceux qui recherchent un titre. En ce sens, on peut parler de norme. Les individus sont informés que l'accès à l'emploi et la rémunération dépendent d'abord du niveau de formation plutôt que du choix d'une spécialité professionnelle.

L'élaboration de cette norme repose sur un ensemble de technologies sociales lourdes et auxquelles les partenaires sociaux, comme l'État, consacrent du temps et des moyens importants. Elle est un point de repère essentiel pour tous les acteurs économiques et sociaux. Les diplômes, couronnant des formations longues, jouent un rôle important dans l'accès à un niveau d'emploi ; il sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau donné de l'emploi⁹ auquel ils sont censés préparer. La correspondance niveau de diplôme/niveau d'emploi repose sur un consensus social dont la base est extrêmement large et dépasse la question de la formation professionnelle. La force de ce consensus tient à l'intrication d'une dimension civique et d'une dimension professionnelle de la formation. La hiérarchie des niveaux de formation est un moyen de clarifier l'accès à des niveaux d'emploi différents.

La correspondance normative entre formation et emploi, et le rôle (perçu et réel) décisif du niveau de diplôme dans l'accès à la hiérarchie des emplois incitent donc à poursuivre des études, toutes choses égales par ailleurs. Cela d'autant plus que l'unicité du système éducatif facilite le choix de poursuite d'études, que sa configuration encourage à maintenir ce choix ouvert le plus longtemps possible, et que la

⁹ Il en résulte que les formations en cours de vie active sont limitées, pour l'essentiel, à des formations courtes qui n'ont que rarement un caractère diplômant.

formation est souvent quasi gratuite, le coût constituant un coût d'opportunité¹⁰.

Aujourd'hui, cette normativité s'érode pour trois raisons principales : l'accroissement des flux dans les niveaux supérieurs, le brouillage des niveaux de formation, les transformations de l'organisation du travail. Elle est cependant trop récente et surtout trop lente pour expliquer l'arrêt de la hausse des niveaux d'éducation. En revanche, elle donne à penser que nous sommes peut-être à un tournant dans la régulation des liens entre formation et emploi.

L'accroissement des flux érode la normativité

Si déjà, depuis quelques années, plus de 60 % d'une classe d'âge parviennent au niveau du baccalauréat, il faudra moins de quarante ans pour que toute la population en âge de travailler ait atteint au moins ce niveau. Cela supposera, si l'on veut que cette norme d'équivalence diplôme/formation se maintienne et joue son rôle de point de repère, que 60 % des actifs soient cadres ou professions intermédiaires¹¹. Aujourd'hui, ce problème n'est pas majeur dans la mesure où l'élévation des niveaux de formation et la transformation rapide des structures d'emploi sont allées de pair. Rien n'assure cependant que cette situation favorable persiste. Les tensions sont déjà nettement

« L'incertitude accrue en sortie de l'appareil éducatif augmentera le coût d'opportunité de la poursuite d'études, venant freiner la demande d'éducation des jeunes »

perceptibles lors de l'insertion professionnelle sous la forme de déclassements à l'embauche. Les mobilités de rattrapage gommant peu la difficulté (Lemistre, 2003) et deviennent progressivement insuffisantes. Des changements dans la norme évoquée plus haut, du type « une formation supérieure ne garantit plus l'accès à l'emploi cadre » ou « un niveau plus élevé de formation devient nécessaire pour accéder

à un certain niveau d'emploi » font partie des évolutions possibles, comme c'est déjà le cas, *de facto*, dans les concours de la fonction publique.

L'augmentation des effectifs à chaque niveau de formation entraîne une plus grande hétérogénéité des diplômés. Cela ne peut que réduire la confiance que les entreprises peuvent fonder dans le système de diplômes. Si l'atteinte d'un niveau n'assure pas des chances raisonnables d'accès à un emploi considéré, au regard de la norme, comme satisfaisant, c'est cette fois la confiance que les jeunes et leurs familles peuvent accorder au système éducatif qui sera entamée. L'incertitude accrue en sortie de l'appareil éducatif augmentera le coût d'opportunité de la poursuite d'études, venant freiner la demande d'éducation des jeunes.

La transformation des organisations du travail bouleverse la normativité des relations niveau de formation/niveau d'emploi

L'expérience exigée par les employeurs montre, évidemment, que le diplôme n'est pas le seul point de repère sur le marché du travail. L'évolution propre des organisations du travail conduit à mettre en avant des qualités des salariés qui seraient, en quelque sorte, mal signalées par le diplôme. Tel serait l'un des sens que l'on pourrait trouver à l'extension des discussions sur les compétences. L'évolution de l'emploi, en particulier la tertiarisation, conduit également au développement d'activités professionnelles qui ne sont pas nettement circonscrites et qui peinent à s'inscrire dans des dispositifs classiques de définition des qualifications. Ainsi, certaines professions (secrétaires par exemple) recouvrent des activités et des emplois extrêmement différents. La correspondance entre niveaux de formation et niveau d'emploi, entre métier et formation deviendrait alors beaucoup plus difficile à établir. Dans ce cas, ce sont aussi bien le modèle français que le modèle allemand qui s'avèreraient moins adaptés en raison des liens formels forts (mais différents) qu'ils établissent entre les formations et les emplois.

Les manifestations susceptibles de conforter une telle hypothèse sont multiples : modifications des techniques d'analyse de l'emploi et de la mise en correspondance des formations et de l'emploi au travers des référentiels ; déconstruction des catégo-

¹⁰ C'est-à-dire de renoncement au salaire pouvant être obtenu en entrant dans l'emploi.

¹¹ En 2002, on compte 41 % de diplômés bac et plus dans l'ensemble de la population active et 36 % de Cadres et Professions Intermédiaires (Insee Résultats n° 5, Enquête Emploi 2002, août).

ries traditionnelles de la qualification et reconstruction d'activités professionnelles avec un LEGO de modules de compétences ; remise en cause des appartenances collectives que représentent le métier, les qualifications, les classifications, les corps ; nouveaux outils et nouvelles pratiques de gestion dans les entreprises... Bref, la mise en avant du thème de la compétence et les pratiques qui l'accompagnent fonctionnent de manière critique vis-à-vis des formes collectives existantes de la relation formation-emploi fondées sur le diplôme et la qualification. Ces pratiques aboutissent également à la construction de nouveaux modes d'évaluation des personnes, reposant sur une conception particulière d'un sujet agissant : ce dernier, sur le marché du travail, entreprendrait (devrait entretenir) ses compétences, assurerait son employabilité, se soucierait de ses capacités cognitives transversales aux activités professionnelles.

En France, on voit ainsi émerger tout un ensemble de certifications nouvelles, CQP (Certificat de qualification professionnelle), certificats professionnels, certificats de compétence, validation des acquis, reflétant un tâtonnement social, une recherche d'autres points de repères pour les agents. Tout ceci, ainsi que la discussion sur la notion de compétence remet en question les diplômes et les certifications, soit pour montrer que les diplômes doivent être conçus de manière différente, soit pour pointer la nécessité de nouvelles certifications fondées sur l'analyse de compétences. Parce qu'ils renvoient aux transformations des organisations du travail et au lien entre le travail humain et l'organisation, ces débats et ces questions révèlent qu'il s'agit d'une tendance de fond et non pas d'un simple mouvement conjoncturel.

Plus ces nouvelles certifications sont distinctes des diplômes, plus elles sont séparées des formations générales pour être accessibles à tous, jeunes en formation comme salariés, plus elles sont modulables, etc., plus elles ont du mal à trouver leur place sur le marché car elles sont souvent difficilement reconnues par les entreprises. En effet, contrairement aux diplômes, elles ne permettent pas un positionnement des individus dans une hiérarchie

de qualification, de salaire, ou de fonction. Leur développement remet en cause la normativité des relations formation-emploi.

La notion de niveau devient plus « floue »

Enfin, la normativité se trouve érodée par la diversification et la multiplication des points de sortie du système éducatif¹². Créées pour faciliter les poursuites d'études, ces évolutions introduisent essentiellement de nouvelles modalités de formation et de sélection, plus que de nouvelles spécialités professionnelles. Le niveau, plus hétérogène, perd de sa visibilité. Par ailleurs, la multiplication des passerelles, et surtout l'introduction d'années complémentaires, jouent dans le sens d'une multiplication des points de sortie possibles (la dernière en date étant les licences professionnelles), même si elles apportent une grande continuité au sein du système. L'effet de brouillage qui en résulte est renforcé par le comportement de certains jeunes qui cumulent plusieurs formations ou recherchent des doubles spécialités au sein d'un niveau donné

Le poids d'un facteur souvent négligé : la demande de formation

Les liens de cause à effet entre politique éducative et hausse des niveaux d'éducation ne sont pas toujours clairs, et la demande d'éducation peut jouer le premier rôle. Ainsi, la hausse d'éducation, constatée pour les générations nées entre 1938 et 1950, s'est produite dans un système éducatif structurellement inchangé qui s'est contenté d'accueillir cette plus grande demande de formation. À l'inverse, les générations suivantes, nées entre 1950 et 1960, ont connu les grandes réformes éducatives des années 1960 ; cependant, celles-ci n'ont eu qu'un rôle de « régulation des flux » au sein du système et donc peu d'impact sur le niveau de sortie.

La demande de formation exprimée par les jeunes est elle-même conditionnée par les perspectives offertes par le marché du travail à chaque palier d'orientation.

¹² Ex. : BEP pour la formation professionnelle secondaire, DUT (diplôme universitaire de technologie) de niveau bac + 2 ans, bac professionnel, Nouvelles Formations d'Ingénieur (NFI).

Ainsi, les générations nées dans les années 1950 ont grandi dans un contexte d'emploi favorable où le marché du travail leur offrait de belles opportunités ; cela peut contribuer à expliquer leur comportement « timide » en matière de recherche de certification scolaire. Au contraire, les générations suivantes (1960-1965), confrontées à la montée du chômage, notamment au chômage des jeunes dans les années 1980-1985, ont connu une forte hausse de leur niveau de formation. Entreprendre des études supérieures devenait un moyen plus sûr d'échapper au chômage, d'obtenir une position sociale plus valorisée, et ceci avec un coût d'opportunité faible. Au niveau secondaire, ces comportements ont été encouragés, et rendus possibles, par la création du baccalauréat professionnel.

L'accélération de la hausse des niveaux de formation des générations 1970 s'explique généralement par un comportement de poursuite d'études fortement déterminé par la situation du marché de l'emploi. En effet, ces générations ont atteint le niveau du baccalauréat entre 1987 et 1995, dans une conjoncture particulièrement défavorable aux jeunes (*cf.* **graphique 2**). L'ampleur du chômage au moment où elles terminent leurs études secondaires est telle que cela les aurait incitées à ne pas entrer sur le marché du travail et à poursuivre leurs études. Les politiques d'emploi du début des années 1980, soucieuses non seulement d'accroître le niveau de compétence de la population active, mais aussi de limiter le chômage des jeunes – ne serait-ce que par rétention d'une part croissante de chaque génération dans le système éducatif – ont encouragé ces comportements. Pour les jeunes, le coût d'opportunité de la poursuite d'études s'était réduit en raison du risque de chômage, mais aussi de la baisse fréquente, au moins relative (sinon même en valeur absolue), de leur salaire (Baudelot, Gollac, 1997). Enfin, l'acquisition d'une formation plus importante apparaissait, plus que jamais, comme un moyen d'accéder plus facilement à l'emploi et à un niveau de rémunération plus élevé.

Selon ce raisonnement, une amélioration de la conjoncture de l'emploi devrait se traduire par des poursuites d'études moins nombreuses. Ceci est confirmé par les travaux récents sur la flexion des taux d'activité des jeunes (Minni, Brunet 2000 ; Minni Nauze-Fichet, 2002). Pourtant, les générations (1978-1979-1980) à l'origine de l'arrêt de la hausse des niveaux d'éducation ont pris leur décision dans

un contexte de chômage encore très élevé (1994-1999), bien avant l'amélioration de la conjoncture de 1999. Comment expliquer ce changement dans la prise de décision vis-à-vis de la poursuite d'études ?

On avancera d'abord l'idée d'un apprentissage inter-générationnel. Les nouvelles générations adaptent leur comportement de poursuite d'études en fonction de la situation rencontrée sur le marché du travail par les générations précédentes. Ainsi, les générations 1978-1980, celles qui sont à l'origine de l'arrêt de la hausse, auraient modifié leur comportement en raison des très grandes difficultés rencontrées sur le marché du travail au début des années 1990 par leurs aînées, les fameuses « générations de l'accélération », pourtant très diplômées.

Il faut pour cela considérer que les années de récession 1990-1995 constituent un véritable changement du contexte d'insertion professionnelle des jeunes. Contrairement au passé, où les diplômés du supérieur court et long étaient relativement à l'abri, un haut niveau de formation, malgré le maintien d'avantages comparatifs, ne protège plus ni d'une période de chômage ni d'une baisse relative du salaire par rapport aux générations précédentes. Tous les diplômés sont touchés et il apparaît, pour la première fois, que le gain ou la protection apportés par une poursuite d'études et par un diplôme supérieur sont moins évidents. Or, ce sont justement les générations 1969-1977, celles qui ont connu une forte hausse de leurs niveaux de formation, qui peinent à s'insérer.

Une façon de conforter cette hypothèse d'un changement dans le comportement des jeunes consiste à examiner les vœux des élèves en matière d'orientation scolaire. Ces vœux expliquent assez directement la hausse des niveaux d'éducation, dans la mesure où les filières suivies n'offrent pas toutes les mêmes possibilités ou facilités pour des poursuites d'études. Ils témoignent également de l'attention que les jeunes accordent aux débouchés professionnels qu'ils peuvent espérer en poursuivant des études. De ce point de vue, on ne peut considérer la poursuite d'études comme un simple refuge face à une situation difficile du marché du travail.

Dès 1992, on constate un moindre souhait d'orientation vers des filières générales ou technologiques (Poulet, Esquieu, 2002), celles qui offrent le plus d'opportunités de poursuites d'études, notamment vers le supérieur. Les filières professionnelles, et

notamment l'apprentissage, bénéficient de cette évolution. Pour le supérieur, on a assisté à une inflexion des comportements pour des motifs analogues, avec des choix plus fréquents de filières courtes et une moindre inscription dans l'enseignement supérieur universitaire (Fourcade, Haas, 2002). Ceci explique au moins pour partie l'arrêt de cette surenchère de poursuites d'études pour les générations 1976-1977, la formation professionnelle autorisant des sorties plus précoces.

Cette plus grande orientation vers des filières professionnelles correspond au développement de comportements assurantiels vis-à-vis des difficultés d'emploi. Ces comportements s'appuient sur l'information immédiatement disponible. Ils visent à plus d'efficacité en matière de temps passé à l'intérieur du système éducatif et prennent mieux en compte le coût d'opportunité des études.

Dans le paysage français, ces choix sont relativement nouveaux. Ils ont été rendus possibles par les évolutions institutionnelles récentes (introduction de l'apprentissage dans le supérieur, prolongation de la filière professionnelle au niveau bac, ...). Il n'est pas sûr, en revanche, qu'ils perdurent, et on pourrait assister à de nouveaux changements de comportement. En effet, Poulet (2001, p. 29) remarque que ces choix fluctuent au rythme de l'économie, dont on sait aussi qu'elle peut avoir des effets contradictoires sur les poursuites d'études. Faute d'une connaissance plus approfondie des liens entre demande d'éducation et situation du marché du travail, il est impossible de trancher sur les évolutions futures.

Il semble, cependant, que la demande d'éducation devienne plus variable, plus flexible, voire même plus instable, suivant de façon plus serrée les évolutions socio-économiques¹³. L'attitude qui consiste à poursuivre des études le plus loin possible au sein de la formation initiale ne serait plus stabilisée. Les jeunes seraient plus attentifs aux opportunités éducatives,

¹³ Voir par exemple DEP 02-02 : le pourcentage d'étudiants pensant trouver facilement du travail avec le niveau de diplôme envisagé était de l'ordre de 40 % dans les années 1995-1998 (soit pour les générations 1977-1980 à l'âge de 18 ans, au moment d'entrer à l'université) ; il a considérablement augmenté entre 1998 et 2001, pendant les années de reprise économique, atteignant 70 %. Il semble stagner de nouveau en 2001, montrant que la confiance des étudiants dans la possibilité de trouver du travail suit de très près la conjoncture économique.

comme à celles du marché du travail. Les résultats de l'enquête « Génération 98 » du Céreq montrent que rares sont les jeunes (10 %) qui évoquent la non-admission dans le cycle supérieur pour expliquer l'arrêt de leurs études, tandis qu'ils sont plus nombreux (26 %) à avoir pris cette décision suite à une opportunité d'emploi (Céreq, 2001).

* *
*

« L'attitude qui consiste à poursuivre des études le plus loin possible au sein de la formation initiale ne serait plus stabilisée »

VERS UNE STABILISATION DURABLE DES NIVEAUX DE FORMATION INITIALE

La configuration institutionnelle spécifique de l'appareil éducatif français, la normativité des relations entre formation et emploi, et les comportements des jeunes facilitent des poursuites d'études particulièrement fréquentes, comparativement à celles observées dans d'autres pays européens. Mais aucune de ces dimensions ne peut seule expliquer la hausse d'éducation et, *a fortiori*, l'accélération brutale de celle-ci. La convergence de ces différents déterminants a contribué à renforcer le développement de la formation initiale et le rôle du système éducatif dans la construction et le repérage des capacités professionnelles. Cette convergence repose sur l'idée qu'il était utile, et sans doute nécessaire, de développer la formation pour accroître le niveau de qualification et de compétence de la main-d'œuvre. Tous les acteurs impliqués dans l'éducation, l'État, les jeunes et leurs familles ou encore les entreprises, ont soutenu, malgré des intérêts parfois contradictoires (conflits en termes de salaires, déclassements, chômage des diplômés, attentes professionnelles déçues, ...) cette stratégie qui a abouti, de fait, à développer la formation initiale (Béduwé et Espinasse, 1995). Ce consensus permet d'expliquer la hausse d'éducation, en France, mais également dans des pays comme l'Espagne ou l'Italie, où les systèmes éducatifs jouent des rôles comparables (Béduwé et Planas, 2002).

Malgré de nombreuses incertitudes, il semble que désormais les facteurs qui ont permis d'expliquer la hausse des niveaux de formation par le développe-

ment de la formation initiale divergent. La convergence et la cohérence que l'on a pu observer dans les années de fort développement semblent moins nettes. Certes, le marché du travail reste globalement favorable aux plus diplômés et la demande de nouvelles compétences de la part des entreprises reste élevée ; cependant, la normativité des relations formation-emploi, les comportements des jeunes, la configuration institutionnelle de l'appareil éducatif connaissent des évolutions qui n'incitent pas toujours à la poursuite de l'élévation des niveaux de formation au sein de l'institution scolaire, bien au contraire.

Au plan institutionnel, une reprise de l'élévation des niveaux de formation supposerait des transformations structurelles importantes de l'appareil de formation, notamment au niveau secondaire ; ces transformations sont susceptibles de remettre en cause les fondements du développement de l'éducation en France qui résulte d'un mélange permanent, et à tous les niveaux, d'égalité des chances et de méritocratie, d'efficacité et d'équité. De telles transformations ne peuvent donc qu'être lentes. Les systèmes éducatifs qui produisent des niveaux d'éducation très élevés, comme aux USA ou dans certains pays d'Asie du Sud-Est, reposent sur des principes très différents. L'homogénéité d'un niveau de formation, son articulation à un niveau d'emploi ne sont pas des principes normatifs. La hiérarchisation des sortants d'un niveau s'effectue par exemple en fonction d'une hiérarchie d'établissement (pour les universités notamment) ou est constatée de fait lors de l'appariement entre formations et emplois. On peut objecter qu'une telle hiérarchisation s'est développée au sein de chaque niveau de formation en France, en rappelant notamment le développement des écoles d'ingénieurs et des écoles de gestion au sein des formations supérieures, celui du baccalauréat professionnel pour différencier les voies d'accès au bac, des diplômes de BEP au sein de la formation professionnelle secondaire. Mais cette hiérarchisation n'a pas remis en cause la normativité et les principes de développement de l'appareil éducatif.

En revanche, l'effritement de la normativité semble inévitable. L'émergence de nouveaux points de repères est nécessairement difficile et lente. Ceci joue aussi dans le sens d'une stabilisation durable des niveaux d'éducation. Effritement ne signifie évidem-

ment pas disparition, de même qu'arrêt de la hausse des niveaux de formation n'implique pas le recul de la formation initiale. L'acquisition d'un niveau de diplôme au sein de la formation initiale procure un signal indispensable à l'insertion des débutants. Mais dans le même temps, l'hétérogénéité des diplômés se renforçant, niveau par niveau, la demande de garanties complémentaires lors de l'embauche telles que stages, expérience(s) professionnelle(s), certifications intermédiaires, etc., s'est accrue. Le modèle de développement des capacités professionnelles, fondé sur une hausse des niveaux de formation initiale, a finalement rendu la possession d'un diplôme à la fois totalement nécessaire et totalement insuffisante.

Enfin, il n'est pas certain que les attitudes des jeunes vis-à-vis de la poursuite d'études demeurent aussi stables que par le passé et que le parcours qui consiste à poursuivre ses études le plus loin et le plus longtemps possible demeure la référence. La multiplication des stages liés aux études, des points de sortie, des filières professionnelles, le développement de l'apprentissage et des formations en alternance, les petits boulots, facilitent la saisie d'opportunités aussi bien pour poursuivre des études que pour les arrêter. Ces phénomènes sont sans doute très liés aux évolutions

de la conjoncture et du contexte. Ils conduisent à anticiper une plus grande variabilité de la demande d'éducation qui n'induit pas une élévation régulière et continue des niveaux de diplôme d'une génération, en tout cas au sein de la formation initiale.

Cette perte de convergence montre qu'il existe, à notre sens, une forte présomption pour que la hausse des niveaux de formation de la population, telle qu'elle s'est produite pendant ces cinquante dernières années, c'est-à-dire essentiellement portée par

l'allongement de la période de formation initiale des jeunes, soit stoppée de manière durable¹⁴. Les condi-

*« un nouveau modèle
est en émergence,
accordant une place
non seulement à la
construction des
qualifications mais
aussi à celle des
compétences »*

¹⁴ C'est-à-dire que la courbe de croissance du taux de bacheliers à 30 ans par génération (cf. graphique 2) marquera une inflexion nette et significative pour toutes les générations nées après 1977. Toutes choses égales par ailleurs, en l'absence de « révolution éducative », la pause pourrait durer au moins vingt ans, pour toutes les générations nées et scolarisées aujourd'hui.

tions d'une reprise ne sont, toutes choses égales par ailleurs, pas réunies.

D'un modèle à l'autre

Cette stratégie consensuelle visant à développer la formation initiale pour assurer – quantitativement et qualitativement – la production des capacités professionnelles nécessaires à l'économie, relève d'un modèle spécifique de développement. Dans ce modèle, le système éducatif assure l'essentiel de l'éducation et de la formation professionnelle des jeunes. Ce faisant, il produit les repères (diplômes) nécessaires à la fois au fonctionnement du marché du travail et à la construction des trajectoires professionnelles. Il fournit aux jeunes, par le biais d'un niveau de formation générale plus élevé, la capacité de s'adapter et d'évoluer. Ce rôle moteur de la formation initiale s'est renforcé au fil du temps, créant, de la part des entreprises, des attentes de plus en plus fortes en matière de formation des jeunes. Les entreprises participent de ce modèle, en acceptant et en favorisant cette scolarisation des apprentissages professionnels, en construisant des qualifications articulées à ces formations. La notion de qualification occupe ici une place essentielle, pouvant renvoyer aussi bien à une position dans une classification qu'à une formation ou un diplôme professionnel (Lichtenberger, Paradeise, 2001).

L'arrêt probable de la hausse des niveaux de formation conduit à penser que le modèle spécifique de développement des capacités professionnelles des personnes qui en découlait, et qui reposait sur la

prééminence de la formation initiale et son articulation normative aux emplois, trouve ses limites.

De nouveaux points de repères sont recherchés par l'ensemble des acteurs sur le marché du travail et d'autres logiques apparaissent ; elles laissent penser qu'un nouveau modèle est en émergence, accordant une place non seulement à la construction des qualifications mais aussi à celle des compétences (Lichtenberger, Paradeise, 2001).

La formation continue s'est fortement développée après la loi de 1971, même si elle n'a pas eu d'effet – ou très peu – sur la structure de diplôme de la population active. En effet, elle est d'abord une formation centrée sur l'adaptation des salariés aux évolutions des organisations du travail et des technologies, rarement diplômante. Ces nouvelles logiques de développement des compétences sous-tendent l'arrêt de la hausse des niveaux de formation ; cependant, elles pourraient bien aujourd'hui conduire à un rôle accru et nouveau de la formation en cours de vie active en matière d'acquisition de diplômes et de certifications professionnelles, facilitée par la validation des acquis¹⁵.

Mais essayer de caractériser ce nouveau modèle est sans doute prématuré. ■

¹⁵ Cette idée n'est pas originale en elle-même. Elle n'est pas absente de la négociation des partenaires sociaux sur la formation professionnelle continue en 2001. Elle est simplement ici mise en perspective dans les mouvements de hausse puis de stabilisation des niveaux de formation des générations.

Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Revue Formation Emploi*, n°4, octobre-décembre, pp. 47-61.

Baudelot C., Gollac M., (1997), « Le salaire du trentenaire : question d'âge ou de génération ? », *Économie et Statistique*, n° 304-305.

Bédoué C., Espinasse J.-M. (1995), « France : Politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du Travail*, 4, pp. 527-556.

Bédoué C., Fourcade B. (1999), *Hausse d'éducation et qualifications des générations*, rapport EDEX, Toulouse, juin.

Bédoué C., Planas J. (2002), *Hausse d'éducation et marchés du travail, Rapport final du projet TSER EDEX*, Rapport pour la Commission européenne, cahier du Lirhe n° 7, mai.

Bédoué C., Germe J.-F. (2003), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *note Lirhe* (03-02) et document de travail CEE n° 27.

- Brunet F., Minni C. (2000), « L'activité des 15-29 ans : stabilisation depuis 1995 », *Premières synthèses* 2000.02, n° 08.3, Dares.
- Céreq (2001), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Céreq, mars.
- DEP RRES (2003), Repères et références statistiques, ministère de L'Éducation nationale, édition 2003.
- DEP (2002), *Les prévisions d'effectifs dans l'enseignement supérieur, constats et prévisions pour les rentrées 2002 et 2003*, Note d'information 02.31, juillet.
- DEP (2002), *Le Baccalauréat professionnel*, Note d'information 02.37, juillet.
- EUROSTAT, (2001), *Les niveaux d'éducation de la population de l'UE sont en constante hausse*, Communiqué de presse n° 57/2001-28 mai.
- Fourcade B., HAAS J. (2002), *L'université moins attractive ? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne*, Note Lirhe 367 (02-11), mai.
- Freysson L., (2001), « Les niveaux d'éducation en Europe dans les années 90, quelques données clés », *Statistiques en Bref*, Thème 3 – 7/2001.
- Gauron A. (2000), *Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'Analyse économique 22, La Documentation française, 165 p.
- Germe J.-F. (2001a), *L'élévation des niveaux de formation : éléments pour une prospective dans quelques pays européens*, Rapport de synthèse WP4.2 EDEX, Lirhe, Toulouse, septembre.
- Germe J.-F. (2001b), « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités pour quelles trajectoires ? », *Revue Formation Emploi*, numéro spécial 30 ans d'analyse, n° 76, octobre-décembre, pp. 129-145.
- Joutard P., Thelot C. (1999), *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Le Seuil.
- Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômés et accès au premier emploi », *Revue d'Économie Politique*, n° 1, janvier-février.
- Lichtenberger Y., Paradeise C. (2001) « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 43, janvier-mars.
- Magnac T., Thesmar D. (2002), « Analyse des politiques éducatives : l'accroissement de la scolarisation en France de 82 à 93 », *Annales d'Économie et Statistiques* n° 65, janvier-mars.
- Minni C., Nauze-Fichet E. (2002), « De mars 97 à mars 2001, une participation accrue des moins de 30 ans à l'emploi », *Note Insee Première*, n° 821, janvier.
- OCDE (2000), *Regards sur l'éducation, enseignement et compétences*, édition 2000.
- Pean S. (2001), *Les bacheliers et leur accès immédiat dans l'enseignement supérieur*, Dep, Note d'information 01.15, mars.
- Poulet P. (2001), « Les tensions dans l'éducation », communication à la journée d'étude du CGP sur *Difficultés de recrutement : effets récurrents et structurels, se souvenir pour prévoir*, 15 mai.
- Poulet P., Esquieu P. (2002), *Vers un enseignement scolaire de masse*, Données Sociales 2002-2003.
- Steedman H., Vincens J. (2000), *Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale*, rapport de recherches, Londres, Toulouse, mai.
- Thelot C., Vallet L.-A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistiques*, n° 334, pp. 3-32.
- Theulière M. (2002), *Les effectifs du supérieur ne progressent plus depuis la rentrée 1996*, Dep, Note d'information 02.58, décembre.
- Theulière M. (2003), *Les étudiants dans l'ensemble de l'enseignement supérieur : les effectifs repartent à la hausse à la rentrée 2002*, Dep, Note d'information 03.55, octobre.

Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Revue Formation Emploi*, numéro spécial 30 ans d'analyse, n° 76, octobre-décembre, pp. 11-34

Vincens J. (2002), « Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs », *Revue européenne de formation professionnelle* n° 25, CEDEFOP, janvier-avril.

Résumé

Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation

Par Catherine Béduwé et Jean-François Germe

La France, comme les autres pays européens, connaît depuis quarante ans une hausse du niveau d'éducation et de formation de sa population. Cette hausse n'est pourtant pas un processus continu. En France, elle s'est récemment et très fortement accélérée pour les générations nées autour de 1970, et s'est brutalement arrêtée pour les générations nées à la fin des années 1970. Ces fluctuations ne résultent pas uniquement des politiques éducatives. L'organisation de l'appareil éducatif, celle des liens entre formation et emploi, le comportement des jeunes, interviennent également. La stabilisation de la hausse, *a priori* durable, peut conduire à l'instauration d'un modèle de développement des compétences où la formation en cours de vie active jouerait un rôle plus actif, notamment dans la distribution de certifications et de diplômes.

Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne

Saïd Hanchane et François Stankiewicz*

L'économie de la formation continue restait un champ peu exploré. Les auteurs ambitionnent ici de refonder cette discipline. Ils dépassent l'approche de la théorie du capital humain, fondée sur les relations bilatérales entre salariés et employeurs. Ainsi, ils intègrent l'entreprise dans l'analyse, en identifiant les contextes organisationnels de la formation.

Certaines questions soulevées par l'analyse de la formation paraissent transversales aux différentes approches disciplinaires. Ainsi praticiens et chercheurs, quelle que soit leur appartenance, sont confrontés à deux interrogations majeures : quels sont les effets (observés ou attendus) de la formation ? Qui en supporte ou doit en supporter le coût : le salarié lui-même, l'entreprise et/ou les pouvoirs publics ?

En réponse à ces interrogations majeures concernant la formation, la Théorie du capital humain (TCH) propose un ensemble de concepts et de propositions. Née dans les années 1960, elle demeure (nonobstant les changements intervenus depuis lors dans le contexte macroéconomique) le paradigme dominant en sciences économiques. Les effets de la formation y sont analysés au travers de leur impact sur la productivité et le salaire, lequel est conceptualisé comme l'expression du « taux de rentabilité » du capital. Par ailleurs, la contribution au financement de la formation dépend crucialement, dans la TCH, du caractère plus ou moins transférable des nouvelles compétences acquises par l'« investissement » en formation.

Nous proposons une nouvelle démarche, « l'approche organisationnelle » de la formation qui rompt avec certaines hypothèses privilégiées par la théorie du capital humain. Alors que celle-ci analyse les choix de formation continue dans le cadre de la négociation bilatérale employeur-salarié, l'approche organisationnelle propose d'introduire, dans l'analyse, l'entreprise

* Saïd Hanchane est ingénieur de recherche (Céreq-Lest), il est responsable du secteur Éducation, Emploi et Croissance à l'Idép (Institut d'économie publique) et coresponsable, avec Pierre Béret, de l'axe Éducation, Formation et Accès au marché du travail au Lest (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail). Il a coordonné deux numéros de la revue d'Économie Publique (2001-2002) sur l'« Efficacité des systèmes éducatif et de formation ». Il a récemment publié, avec Marion Lambert, (2003) « La variété des pratiques de formation : Usages et enjeux », *Formation Emploi*, n° 81, 2003. Avec Arnaud Dupray, « Modalités de participation à la formation continue et effets sur la carrière salariale », dans *Regards Pluriels sur la formation continue*, De Boeck, 2003.

François Stankiewicz est professeur de sciences économiques à l'université de Lille 1 et membre du CLERSÉ (Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques)-CNRS (Unité mixte de recherche 8019). Il est codirecteur du Centre régional associé au Céreq de Lille, responsable du DESS Management des ressources humaines, et consultant. Ses publications les plus récentes portent sur l'« Économie des ressources humaines » (Collection « Repères », La Découverte), les compétences (« Des compétences de la firme aux compétences des salariés », *Revue d'Économie industrielle*, 1^{er} trimestre 2003) et sur l'adaptabilité aux changements (« Productivité ou "valorité" du salarié ? », *Travail et Emploi*, juillet 2002 ; « Travail, progrès technique et valorité différentielle », *Revue d'Économie Politique*, n° 1, 2004).

comme structure hiérarchisée d'emplois. Cette posture analytique apparaît justifiée dès lors que l'hypothèse d'interdépendance des contrats bilatéraux est vraisemblable. En d'autres termes, on a des raisons de penser que les possibilités de formation offertes par l'entreprise à certains salariés ne laissent pas inchangée la situation des autres membres de l'organisation. En se plaçant à ce niveau, on se donne les moyens de mieux analyser l'interdépendance des trajectoires individuelles, en rapport avec la politique de formation de l'entreprise.

Cette référence à l'entreprise comme organisation a aussi pour conséquence d'expliquer l'impact salarial et le financement de la formation par le « contexte organisationnel » dans lequel celle-ci s'inscrit : selon par exemple que la formation accompagne un recrutement, une promotion, une reconversion interne ou externe... Ici aussi, l'approche est donc différente de la TCH qui, au travers de l'opposition formation générale/spécifique, privilégie le critère de la transférabilité de la formation.

L'analyse utilisera les données originales de l'enquête « Formation continue 2000 », complémentaire à l'enquête Emploi réalisée en mars 2000¹. La démarche suivie sera la suivante : après avoir présenté les hypo-

¹ L'enquête a été menée auprès d'individus qui ont été interrogés, sous forme d'entretiens en face à face, sur les formations suivies au cours de leur vie active, en distinguant plusieurs périodes (Fournier et alii, 2002). Quatre types de formations ont été observés : les stages et cours de formation, conférences, séminaires, les FEST (formations en situation de travail), l'auto-formation et les contrats de formation en alternance. Voir Hanchane et Lambert (2003).

thèses de base de la TCH, on examinera les problèmes soulevés par l'analyse du « marché organisationnel » de la formation, puis on montrera l'importance du contexte organisationnel pour l'analyse du financement et des effets salariaux de la formation.

LA FORMATION CONTINUE SELON LA THÉORIE DU CAPITAL HUMAIN

En matière de formation en cours d'emploi (qu'on désignera aussi par le terme usuel de « formation continue »), la théorie du capital humain constitue le paradigme de référence, pour les économistes du moins. Il est donc essentiel de préciser l'apport de Gary Becker et des modèles post-beckeriens.

Hypothèses de la théorie du capital humain

Les points centraux de l'analyse paraissent les suivants :

1) La formation suivie par un travailleur augmente sa productivité. L'investissement dans la formation est toutefois soumis à la loi des rendements décroissants. Les gains de productivité induits par une augmentation marginale des dépenses de formation sont de plus en plus faibles. L'investissement optimal est atteint lorsque l'avantage que procure la formation (la valeur du supplément de productivité) compense juste le coût de la formation additionnelle. Au-delà, un supplément de formation coûte plus qu'il ne rapporte (celui-ci ne devrait donc pas être satisfait).

2) Puisque la formation est coûteuse, la question se pose de savoir : *qui paiera ?* le travailleur et/ou l'employeur (mais également l'État ou d'autres instances collectives dont on fera ici abstraction). L'exigence du financeur est de pouvoir « récupérer sa mise », c'est-à-dire tout ou partie des gains de productivité créés par la formation qu'il aura complètement ou partiellement financée. Or cette exigence n'est pas *a priori* garantie. Par exemple, le travailleur peut quitter l'entreprise à la fin d'un stage que celle-ci aura financé. Dans ce cas, l'entreprise se trouve spoliée du rendement de la formation qu'elle n'a pas la possibilité d'amortir. De manière symétrique, un salarié peut investir dans une formation et être licencié. Parfois, face à ces risques, personne n'est prêt à financer la

Encadré 1

Les principes beckeriens de financement de la formation

Distinguons deux périodes (1 et 2) : la formation est délivrée au cours de la première période et on suppose qu'elle est mise en œuvre au cours de la seconde. Pour démontrer que la firme n'a aucun intérêt à financer de la formation *générale*, on raisonnera *a contrario*.

Supposons que la productivité (P) du travailleur ait été portée à 100 à la suite de la formation (soit $P_2 = 100$) et que cette dernière a été financée à raison de 20 par la firme formatrice. Ceci implique qu'au cours de la première période (celle où a eu lieu la formation), le travailleur ait reçu plus qu'il n'a produit tel que par exemple $P_1 = 40$ et $W_1 = 60$ (où P_1 et W_1 sont respectivement la productivité et le salaire au cours de la première période).

Pour récupérer sa mise (en faisant ici abstraction de l'actualisation), la firme formatrice, qui a dépensé 20 au cours de la première période, doit pouvoir récupérer 20 au cours de la seconde période, c'est-à-dire rémunérer le travailleur au taux 80 alors que sa productivité est de 100 (tel que $W_2 = 80$ et $P_2 = 100$). Or cela est impossible *en concurrence pure et parfaite* car le travailleur peut obtenir auprès des firmes concurrentes un salaire égal à 100 qui équivaut à sa productivité. Bref, le *turnover* n'étant pas contrôlable, la firme s'abstiendra de financer de la formation générale. Celle-ci devra donc être intégralement financée par le travailleur. On aura, dans ce cas, W_1 inférieur à P_1 et W_2 égal à P_2 sous la contrainte que le total des salaires ($W_1 + W_2$) excède celui qui aurait été obtenu en l'absence de formation.

Dans le cas d'une formation *spécifique*, le cofinancement, plutôt que le financement intégral soit par le travailleur, soit par l'entreprise, a pour but de se donner mutuellement des garanties dans le but de minimiser le turnover.

Raisonnons *a contrario*. Supposons que la firme a *intégralement* financé la formation spécifique. Pour récupérer sa mise, elle ne devra donc pas octroyer d'augmentation de salaire à l'issue de la formation. Puisque le travailleur peut obtenir le même salaire ailleurs, il n'est pas incité à rester dans l'entreprise. De même, un financement *intégral* par le salarié le rendrait vulnérable : en cas de chute temporaire de l'activité, la firme n'hésitera pas à le licencier car peu lui importe l'amortissement d'un investissement qu'elle n'a pas contribué à financer. Bref, la firme et le salarié ont intérêt à cofinancer la formation spécifique.

formation. Il en résulte un « sous-investissement » (par rapport au niveau optimal désirable) et *in fine* un manque à gagner pour la collectivité.

3) Cette question du contrôle des externalités de la formation (qui vise à empêcher que la formation financée par l'entreprise ne bénéficie à d'autres firmes) constitue la problématique de base de Becker (1964) et plus généralement de la TCH, du moins en ce qui concerne la formation en cours d'emploi². Pour analyser ce problème, la TCH se place au niveau de la relation bilatérale entre un travailleur (considéré

isolement) et l'employeur de la firme formatrice ; elle suppose, par ailleurs, l'existence d'un environnement composé d'entreprises concurrentes dans lesquelles la formation reçue est plus ou moins transférable.

Cette hypothèse revient en pratique à considérer qu'une firme composée de n salariés peut être décomposée, sans préjudice pour l'analyse, en n firmes comportant chacune un seul salarié. Cette représentation de la firme comme ensemble additif de contrats bilatéraux indépendants, bien qu'elle ne soit pas revendiquée ni justifiée par la TCH, détermine crucialement son approche. Ce point doit être souligné dans la mesure où l'article propose de rompre avec cette hypothèse.

4) Pour Becker, qui se réfère à un univers de concurrence pure et parfaite (caractérisé notamment par

²La problématique est, en effet, différente pour l'éducation (*schooling*) que Becker (1964) oppose à la formation en cours d'emploi (*on-the-job training*).

une information complète et des firmes offrant des produits non différenciés), la solution au problème des externalités de la formation continue passe par le choix de ses modalités de financement. Son analyse oppose les types polaires suivants : la formation *générale* qui augmente la productivité du travailleur dans la firme formatrice mais aussi dans les autres firmes, et la formation *spécifique* qui n'augmente la productivité du travailleur que dans la firme formatrice. La première est totalement transférable, tandis que la seconde est complètement intransférable. Dans ce cadre, les investissements seront optimaux si le travailleur finance intégralement la formation générale et si l'entreprise et le travailleur cofinancent la formation spécifique. Une démonstration simple de ces deux principes est fournie dans l'**encadré 1**.

Concurrence imparfaite et critique des principes beckeriens

« *c'est parce que la concurrence est imparfaite [...] que les firmes financent ce qui semble être de la formation générale* »

être de la formation générale.

L'explication est simple, du moins dans son principe général. Supposons que la productivité acquise à l'issue d'une formation *générale* soit de 100. En concurrence pure et parfaite, le salarié pourrait obtenir ailleurs un salaire égal à 100. Il en va différemment dans un univers de concurrence *imparfaite* : alors que sa productivité est de 100 dans la firme où a eu lieu la formation, le travailleur ne pourra obtenir ailleurs, disons pas plus de 70. Le sachant, la firme formatrice pourra ne lui octroyer qu'un salaire de 71 (alors que sa productivité y est de 100) sans craindre que le salarié ne quitte l'entreprise. Ce faisant, la firme récupère 29. Elle est donc en mesure de contribuer, à hauteur de cette somme, au financement de la

La réfutation des principes beckeriens n'a pas consisté à mettre en défaut le raisonnement du Prix Nobel, mais à abandonner ses hypothèses de référence : c'est parce que la concurrence est *imparfaite* (et non pas pure et parfaite) que les firmes (autant, sinon plus que les salariés) financent ce qui semble

formation. La différenciation des modèles théoriques réside dans la nature des variables explicatives de la « rente » ayant pour origine l'écart entre productivité acquise par la formation et salaire exigible ailleurs (Acemoglu et Pischke, 1999a ; Booth et Bryan, 2002). Sans souci d'exhaustivité, on évoquera trois voies d'analyse explorées par la littérature :

– *Les asymétries d'information* : l'idée est que la firme formatrice détient des informations (privées) que ne possèdent pas les firmes concurrentes, qu'il s'agisse du contenu de la formation reçue (Katz et Ziderman, 1990 ; Chang et Wang, 1996) ou de la qualité intrinsèque des travailleurs (Acemoglu et Pischke, 1998).

– *Le pouvoir de monopsonie de la firme* qui, dans un cas limite, peut être la seule à « acheter » certains savoirs³. Les savoirs reçus ne sont, en effet, qu'exceptionnellement transférables à 100 % (la formation générale au sens de Becker est un cas particulier). En pratique, la formation est plus ou moins transférable compte tenu de l'hétérogénéité des firmes et de leurs processus de production (Stevens, 1994). Dans le même ordre d'idées, les opportunités extérieures correspondant *strictement* à la formation reçue peuvent être considérées comme limitées ou incertaines, ce qui conduit les salariés formés à accepter une rémunération inférieure à leur productivité (Acemoglu et Pischke, 1999b). Bref, les situations considérées traduisent le pouvoir (inégal) de monopsonie de la firme formatrice, seule à « acheter » une part (plus ou moins grande) des savoirs.

– *Des contraintes limitant les valeurs possibles du salaire* comme le salaire minimum ou les accords négociés avec les syndicats peuvent également, sous certaines conditions, inciter les firmes à financer de la formation générale (Booth et Chatterji, 1998 ; Loewenstein et Spletzer, 1998...). Le resserrement de la hiérarchie des salaires entre qualifiés/non-qualifiés joue dans ce sens (Acemoglu et Pischke, 1999b).

L'introduction de l'organisation comme collectivité de salariés affectés à des emplois déterminés, modifie, pour une part, l'approche des problèmes de formation.

³ Le « monopole » et le « monopsonie » sont, dans l'analyse économique, des types de marché qui constituent des situations-limites où un seul et unique agent vend (monopole) ou achète (monopsonie).

LE MARCHÉ ORGANISATIONNEL DE LA FORMATION

Alors que les modèles de la Théorie du capital humain situent l'analyse de la formation au niveau de la relation bilatérale entre un employeur et un salarié considéré, on prend ici pour cadre le marché organisationnel de la formation, en insistant sur les ajustements entre offres et demandes au sein de l'organisation.

Le marché organisationnel de la formation comme projet théorique

Le marché organisationnel de la formation est défini comme la rencontre, au sein de l'entreprise, des offres et des demandes de formation. Le fonctionnement de ce « marché », en raison même de ses particularités, soulève plusieurs questions théoriques :

– *Quels sont les déterminants des offres et des demandes de formation ?*

Pourquoi varient-elles en fonction de la taille de l'entreprise et du secteur d'activité ? En quoi sont-elles influencées par la transformation des emplois (*job turnover*) et la mobilité des salariés (*labor turnover*) ?, etc.

– *Quelles sont les procédures d'identification des offres et des demandes de formation ?*

La TCH crédite les agents (capables d'évaluer les gains de productivité induits par la formation) de puissantes facultés de perception et d'analyse. En pratique, l'information est *limitée*, et pour tenter d'identifier les besoins, les entreprises utilisent différentes procédures (plan de formation, bilan de compétences, entretien d'évaluation...). Certains moyens de la rationalité procédurale sont-ils plus efficaces que d'autres ? L'existence d'un responsable formation a-t-elle un effet propre à cet égard ?, etc.

– *Quels sont les mécanismes d'ajustement entre les offres et les demandes de formation désirées ?*

Cette question en recouvre plusieurs. À défaut d'une régulation par le prix, quels sont les modes de coordination qui aboutissent aux formations satisfaites ? Quelles sont les demandes non satisfaites et de quoi dépend le rationnement éventuel de l'offre de formation ?...

Sur toutes ces questions, il existe des matériaux importants, quoique diversement mobilisés dans une

perspective théorique. L'enquête FC 2000 en apporte d'autres, intéressants par leur dimension statistique. Les deux aspects traités ci-dessous concernent *l'ajustement* entre offres et demandes au sein de l'organisation.

L'équilibrage entre offres et demandes de formation

La fréquence statistique des formations imposées selon l'enquête FC 2000

La rencontre des offres et demandes de formation au sein de l'entreprise aboutit à ce qu'une partie d'entre elles soit satisfaite. On s'attend à ce que les offres et les demandes qui, pour les protagonistes, comportent un mutuel avantage, soient effectivement réalisées. Il s'agit là d'une forme d'ajustement tout à fait conforme à la *logique marchande*⁴. Toutefois, l'enquête FC 2000 met également en évidence une autre forme de coordination, mise en exergue par certains économistes des organisations : le *pouvoir hiérarchique ou la relation d'autorité* (Coase, 1937 ; Simon, 1951 ; Williamson, 1975). L'enquête FC 2000 révèle, en effet, l'ampleur des formations *imposées* par l'entreprise aux salariés.

Ainsi, à la question « *Au cours des 14 derniers mois [de janvier 1999 à février 2000], votre employeur vous a-t-il imposé les formations que vous avez suivies ?* », 52 % répondent « *Non, aucune* », 38 % « *Oui, toutes* » et 10 % « *Oui, certaines* ». L'importance des formations imposées est significative, quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle⁵. Elle est toutefois variable selon ce qu'on appellera le « *contexte organisationnel* »⁶.

⁴ Le marché est en effet censé accroître le bien-être des échangistes. Dans le cas présent, la formation est supposée satisfaite parce qu'elle augmente *tout à la fois* l'utilité du salarié et le profit de l'entreprise.

⁵ La part des salariés formés affirmant avoir été totalement (« *oui, toutes* ») ou partiellement (« *oui, certaines* ») forcés décroît comme suit : 56 % pour les ouvriers qualifiés, 52 % pour les techniciens-agents de maîtrise, 50 % pour les ouvriers spécialisés et pour les employés, 37 % pour les autres professions et 36 % pour les ingénieurs et cadres.

⁶ En se limitant aux seuls salariés n'ayant suivi qu'une *seule* formation à finalité professionnelle entre janvier 1999 et février 2000 (n = 1740), la formation a été imposée une fois sur deux lorsqu'elle était finalisée par un « *entretien* » des compétences (n = 789), alors que la proportion des formations imposées n'était que de 2 sur 13 dans le cas des formations liées à une promotion (n = 13).

Comment expliquer l'existence des formations imposées ?

On formulera les hypothèses suivantes. La formation subie *que le salarié n'aurait pas spontanément choisie*, dégrade son « utilité » (comme disent les économistes). Cette perte de satisfaction est toutefois moindre que celle que provoquerait son départ de l'entreprise du fait des coûts financiers et psychologiques de la mobilité, du risque de chômage ou de la dégradation anticipée des conditions de salaire et d'emploi consécutive à la démission... Au total, il est préférable pour le salarié de subir la volonté contraire de l'employeur (et les désagréments que cela implique) plutôt que de refuser la formation et de risquer le licenciement.

Plus précisément, une formation imposée à un salarié suppose la conjonction des trois conditions suivantes :

– **Condition 1** : il n'existe pas, aux conditions offertes par la firme (pour la formation imposée), de demande exprimée par un ou plusieurs autres salariés de l'entreprise. La raison peut en être le nombre

réduit des salariés éligibles à la formation considérée (dans le cas extrême, l'ensemble des éligibles peut ne compter qu'un *seul* salarié).

– **Condition 2** : il n'existe pas d'alternative *externe* économiquement plus avantageuse que le recours à la formation imposée. En d'autres termes, le recours au recrutement externe (accompagné ou pas de formation) apparaît relativement plus coûteux voire même impossible (les nouvelles qualifications recherchées n'étant pas disponibles sur le marché du travail).

– **Condition 3** : il est impossible de *renoncer* à la formation considérée (ou plus généralement de ne rien faire) parce que, en l'occurrence, *ne pas former a un coût*.

Le « coût de non-formation » contredit l'idée que l'absence de formation est une opération neutre qui laisse la situation inchangée. Si la formation n'a pas lieu, le rendement n'est pas nécessairement nul. Il peut être *négatif* (l'entreprise enregistrera des pertes) ... si d'aventure les firmes concurrentes ont, elles, réalisé la formation considérée. **L'encadré 2** illustre un tel cas de figure.

Encadré 2

« Braconnage » ou « décrochage » ?

Considérons deux entreprises X et Y qui se partagent un marché et supposons l'apparition d'un nouveau procédé de production qui permet de réduire sensiblement le coût du type de produit vendu par les deux firmes. Les qualifications requises par le nouveau procédé sont, elles aussi, nouvelles et donc pas (encore) disponibles sur le marché du travail. L'adoption du nouveau procédé passe donc par la formation des salariés de l'entreprise.

L'entreprise X perdrait des parts de marché et subirait une perte si elle continuait à produire selon l'ancienne technique alors que l'entreprise Y s'est modernisée et a formé en conséquence ses salariés. Il est vrai que *dans un second temps*, l'entreprise X pourra débaucher les salariés que l'entreprise Y aura formés et lui infliger un dommage correspondant au sous-amortissement des dépenses de formation. La théorie du capital humain a donc raison de mettre en exergue le risque de « braconnage » (*poaching*). Encore faut-il ne pas perdre de vue le risque de « décrochage » que fait naître l'absence de modernisation et la dégradation de la position concurrentielle qui peut en résulter. Finalement, la question est : vaut-il mieux risquer de perdre des parts de marchés ou de ne pas pouvoir amortir de façon satisfaisante l'investissement formation ?

Il n'y a pas de réponse absolue à cette question. Le choix optimal dépend des institutions en vigueur : clauses de dédit-formation, co-investissement de la formation par l'entreprise et le salarié, obligation légale de financement de la formation... Quoiqu'il en soit, la formation peut avoir dans certaines conditions, un caractère impératif et même stratégique (au sens où la survie de l'entreprise en dépend). On conçoit alors que l'entreprise puisse user de la contrainte pour ajuster la demande à l'offre de formation.

■ Les demandes non satisfaites

L'importance statistique des demandes de formation non satisfaites

L'enquête FC 2000 renseigne inégalement sur les demandes de formation non satisfaites des salariés et sur les offres de formation non satisfaites de l'entreprise. L'existence de formations *refusées* par les salariés est avérée⁷, mais on ne peut pour autant en inférer que l'offre de formation n'a pas été satisfaite, dans la mesure où l'entreprise a pu recourir à d'autres salariés en interne ou en externe. À la question « *Au cours des 14 derniers mois, avez-vous eu un besoin ou une envie de formation non satisfait dans un but personnel ou professionnel ?* », 21 % des salariés répondent « *oui* »⁸. Il faut souligner que 85 % de ces formations non satisfaites avaient un but *professionnel* (et non pas personnel) et que 40 % des salariés déclarent, à propos de la formation non satisfaite, avoir « *formulé une demande à leur employeur* »⁹.

Les causes du rationnement : « contractuelles » et/ou « organisationnelles » ?

Si l'on suit la théorie du capital humain, une formation n'est pas satisfaite, soit parce qu'elle n'est pas

⁷ À la question : « *Au cours des 14 derniers mois (ou depuis l'entrée dans l'entreprise), vous a-t-on proposé une formation que vous avez refusée ?* », 4 % des salariés répondent « *oui* » et ont donc refusé une formation proposée.

⁸ sur une population totale de 10 052 individus, incluant les salariés non demandeurs de formation (qu'il est impossible d'isoler).

⁹ Cette demande explicite apparaît relativement plus fréquente dans le cas de formations courtes et pour celles dont le but est l'adaptation à l'emploi. En effet :

– les formations non satisfaites de moins de cinq jours ont fait l'objet d'une demande à raison de 52 % contre seulement 42 % des formations comprises entre une semaine et un mois et 31 % des formations supérieures à un mois.

– les formations non satisfaites ont fait l'objet d'une demande dans 50 % des cas lorsque le but était l'adaptation à l'emploi, dans 44 % des cas lorsqu'il s'agissait d'obtenir un diplôme ou une qualification reconnue et dans 27 % des cas lorsque le but était d'obtenir un emploi ou d'en changer.

En revanche, le fait que la formation non satisfaite concernait un stage ou une formation en situation de travail n'a pas d'incidence à cet égard. Enfin, le poids des formations explicitement demandées au sein des formations non satisfaites varie selon les catégories. Il est compris entre 21 % pour les ouvriers spécialisés et 55 % pour les techniciens-agents de maîtrise.

rentable¹⁰, soit parce que les protagonistes n'ont pu trouver un accord. Dans ce dernier cas, bien que la formation soit rentable, l'entreprise et le travailleur ne parviennent pas à conclure un « contrat » (fut-il implicite) qui résolve le problème des externalités de la formation. Cet « échec du marché » (*market failure*) crée une situation de sous-investissement (Booth et Snower, 1996).

Il est possible qu'une partie des demandes de formation non satisfaites soit d'origine contractuelle ; cependant, l'enquête FC 2000 ne permet pas d'en apporter la preuve irrécusable¹¹. S'agit-il là de l'unique, voire même de la principale explication au rationnement de la formation ? Celui-ci pourrait résulter d'autres causes que la TCH peut plus difficilement analyser dans la mesure où elle n'appréhende pas les choix de formation au niveau de l'entreprise comme organisation. Pour présenter cette hypothèse, on s'aidera d'un exemple :

Considérons une entreprise qui doit pourvoir huit postes au niveau II de la hiérarchie. Quinze salariés qui occupent des emplois de niveau I sont jugés *a priori* éligibles à cette promotion qui s'accompagne d'une formation au nouveau poste. On suppose que cette formation, financée par l'entreprise, a aussi un coût pour le travailleur (qui aura à la suivre, en partie, sur ses jours de congé). La promotion du niveau I au niveau II induit une augmentation salariale (égale à ΔS). Après évaluation des coûts/avantages, trois travailleurs déclinent l'offre de formation¹² et douze se déclarent demandeurs. Finalement, la confrontation des offres (huit) et des demandes (douze) aboutit à quatre demandes de formation non satisfaites.

Cet exemple illustre parfaitement l'interdépendance des contrats bilatéraux. Quatre travailleurs ont été exclus de la formation parce que celle-ci a été offerte à huit autres. Mais si l'un des « élus » se désiste, la

¹⁰ Dans ce cas, le gain de productivité marginale est inférieur au coût marginal de formation. Une telle formation ne devrait pas, en principe, être demandée par le travailleur (ni offerte par l'entreprise) sauf information imparfaite.

¹¹ L'enquête FC 2000 ne permet pas de savoir *de façon non ambiguë* dans quelle mesure le rejet de la demande de formation a dépendu de son financement. La formulation de la question aurait dû être : « *Avez-vous eu un besoin ou une envie de formation non satisfait : financés à titre principal par l'entreprise, dont vous acceptiez d'être le financeur principal ?* ».

¹² Pour ceux-là, les coûts (monétaires et psychologiques) excèdent les avantages escomptés compte tenu de leurs caractéristiques (sexe, âge, diplôme...) et de leurs préférences propres (aversion pour le changement...).

situation des exclus s'en trouvera modifiée. Au plan théorique, la courbe (décroissante) qui lie productivité marginale et quantité de formation (qui, selon la TCH, est à la base des choix individuels de formation) n'est ainsi définissable, pour un travailleur particulier, que si on connaît les formations choisies (donc la position d'équilibre) de tous les autres ! Il y a là une aporie qui démontre *a contrario* que l'organisation constitue le niveau d'analyse pertinent des choix de formation¹³.

L'exemple suggère aussi que la raison d'être du rationnement de la formation réside *in fine* dans la *rigidité de la structure organisationnelle* qui impose des contraintes à l'accumulation de capital humain par les travailleurs. Cette rigidité est, en premier lieu, celle de la règle salariale (écart de salaire ΔS entre les emplois de niveau I et II) qui traduit la hiérarchie des salaires appliquée par l'entreprise. Le fait que douze travailleurs sont en concurrence pour huit places ne provoquera pas une diminution de ΔS qui aurait pour effet (hypothétique) d'accroître le nombre de promotions possibles¹⁴.

La structure de l'organisation se manifeste, en second lieu, par l'existence de proportions (ou si on préfère de complémentarités) dans l'affectation des moyens. Imaginons, par exemple, que l'entreprise ait permis aux douze salariés demandeurs de suivre la formation. Les huit places ne seraient pas devenues douze pour autant. Une partie de la formation délivrée aurait vraisemblablement été improductive dans l'organisation et pas non plus nécessairement productive ailleurs. Il reste néanmoins que le choix des élus soit *ex-ante*, soit *ex-post* (c'est-à-dire soit avant, soit après la formation) constitue, pour l'entreprise, deux stratégies possibles. Le choix *ex-post* alourdit le coût de formation mais produit des informations supplémentaires sur les capacités des éligibles à la formation. Dans le choix *ex-ante*, la promotion est certaine alors qu'elle n'est que probable dans le choix *ex post*.

Cet exemple schématique suggère que, complémentarément à l'origine « contractuelle » des demandes de formation non satisfaites envisagées par la TCH,

pourrait exister une origine « organisationnelle »¹⁵. Ces hypothèses demandent évidemment à être testées. Même si le rationnement de la formation peut être assoupli par des moyens tels que les « démarches compétences » (en ce qu'elles permettent dans une certaine mesure de « débloquer » les carrières, c'est-à-dire de valider des compétences sans nécessaire changement de poste, cf. Stankiewicz, 2003), l'hypothèse selon laquelle il existe des demandes non satisfaites parce que l'organisation ne permet pas d'absorber n'importe quelles quantités et qualités de capital humain, reste plausible.

EFFET SALARIAL ET FINANCEMENT DE LA FORMATION

La théorie du capital humain explique le financement et l'effet salarial de la formation par son caractère général/spécifique ou encore par sa transférabilité. L'approche ici développée privilégie le « *contexte organisationnel* » de la formation, à savoir : comment la formation s'inscrit dans le fonctionnement de l'organisation, selon par exemple que la formation accompagne une promotion, un recrutement, une reconversion interne, etc.

Définition théorique et statistique des contextes organisationnels de la formation

Pour définir les contextes organisationnels, on se réfère à une représentation de la firme comme organisation (plutôt que comme fonction de production), c'est-à-dire comme espace (définissant un « dedans » et un « dehors »), structuré par des emplois. Sur cette base, et dans le cadre d'une première approche, on peut ainsi dénombrer huit contextes dans lesquels peuvent s'inscrire les épisodes de formation :

– La formation est fournie à l'occasion de l'entrée (*recrutement externe*) ou de la sortie de l'entreprise (*mobilité externe*).

¹³ On pourrait ajouter que les contrats ne communiquent pas seulement en interne mais aussi avec le marché externe. Ainsi, parmi les quatre salariés exclus de la formation, certains pourront envisager une mobilité externe...

¹⁴ En d'autres termes, pour emprunter à Thurow (1975), il n'y a pas concurrence par le salaire (*wage competition model*) mais concurrence pour l'accès à des emplois dont les salaires sont *prédéterminés* (*job competition model*).

¹⁵ L'exemple traite d'une situation caractéristique des « modèles de tournoi » (pour une présentation simple, voir Lazear, 1998). En effet, la compétition pour les promotions hiérarchiques présente des analogies avec la compétition sportive. L'existence de gagnants et de perdants est la conséquence du rationnement des places.

Tableau 1
Définition statistique des contextes organisationnels de la formation

La formation a pour but principal :	Contexte organisationnel
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Vous adapter à votre emploi : <ul style="list-style-type: none"> 1.1 que vous occupez depuis peu de temps 1.2 vous adapter à un changement du contenu du travail 1.3 autre 	INTÉGRATION (I) ENTRETIEN DES COMPÉTENCES (E) non pris en compte
<ul style="list-style-type: none"> • 2 Obtenir un emploi ou en changer : <ul style="list-style-type: none"> 2.1 obtenir une promotion dans votre entreprise 2.2 changer de fonctions dans votre entreprise, sans promotion 	PROMOTION (P) RECONVERSION (interne) (R)
<ul style="list-style-type: none"> 2.3 obtenir une promotion hors de votre entreprise 2.4 obtenir un emploi hors de votre entreprise, sans promotion 2.5 reprendre ou créer une entreprise 	MOBILITÉ EXTERNE (M)
<ul style="list-style-type: none"> • 3 Obtenir un diplôme ou une qualification reconnue 	non pris en compte

– L’item 1.1 devrait en principe ne concerner que des recrutements externes. Il est possible toutefois qu’il recouvre aussi des recrutements internes. Pour cette raison, ce contexte a été dénommé Intégration (I).

– L’item 1.2 renvoie à des situations potentiellement hétérogènes puisqu’il englobe les contextes qu’on a appelé actualisation et enrichissement de l’emploi. Pour désigner cet ensemble, on parlera d’entretien (E) des compétences.

– L’item 1.3 (Autre) qui représente un effectif important (514 cas) n’est pas d’une interprétation évidente et pour cette raison n’a pas été pris en compte. 20 % des formations concernent « l’hygiène et la sécurité ». Ces formations ne sont pas induites par « un changement du contenu du travail ». Les autres formations statistiquement importantes (formations techniques industrielles, ressources humaines et communication, secrétariat-bureautique et commerce-vente) suggèrent que l’acquisition de nouvelles compétences a permis un perfectionnement que l’évolution de l’emploi ne rendait pas strictement nécessaire. Mais cela reste incertain.

– Les items 2.3 (7 cas), 2.4 (35 cas) et 2.5 (4 cas) où domine la mobilité externe sans promotion ont été regroupés sous l’intitulé « Mobilité externe » (M).

– L’item 3 (175 cas) n’a pas paru exploitable en raison de son ambiguïté. En effet, la finalité « Obtenir un diplôme ou une qualification reconnue » peut servir des projets divers de mobilité interne ou externe ainsi que de perfectionnement dans l’emploi.

Source : à partir de l’enquête FC 2000.

– La formation intervient à l’occasion d’un changement d’emploi ; cette mobilité interne traduisant le passage à un emploi de niveau supérieur (*promotion*), de même niveau (*reconversion*, en l’occurrence interne) ou de niveau inférieur (*retrogradation* ou « démotioin »).

– La formation n’est pas liée à un changement d’emploi. Elle a pour cadre l’emploi occupé dont le contenu (en termes d’activités) demeure inchangé (*actualisation* ou remise à niveau) ou s’étend (*enrichissement* de l’emploi). Dans ce dernier cas, l’enrichissement peut être *vertical* (approfondissement ou perfectionnement du « métier » dans le cadre d’une même filière professionnelle) ou *horizontal* (développement de la polyvalence par maîtrise d’activités supplémentaires).

Le repérage *statistique* des contextes de la formation est tributaire du questionnaire de l’enquête FC 2000, concernant notamment les informations collectées sur l’« attente principale », le « but » ou encore l’« objectif » de la formation. Les choix effectués qui

ont abouti à la définition de cinq contextes (au lieu des huit contextes théoriques définis *supra*) sont récapitulés dans le **tableau 1**.

L’importance statistique des contextes est illustrée par le **tableau 2** pour la seule population des salariés du

Tableau 2
Répartition des formations selon le contexte organisationnel

	%
Intégration	23
Entretien	72
Reconversion	1
Promotion	1
Mobilité externe	3
	n = 1 839

Source : enquête FC 2000, janvier 1999 – février 2000.

Tableau 3
Incidence salariale de la formation

	Période janvier 1999-mars 2000			Période mars-décembre 1998		
	Espère une augmentation			A obtenu une augmentation		
	oui (%)	non (%)	effectif	oui (%)	non (%)	effectif
Intégration	16	84	409	06	94	231
Entretien	14	86	1 319	04	96	806
Reconversion	40	60	23	22	78	18
Promotion	67	33	18	60	40	15
Mobilité	40	60	39	28	72	29

L'effectif total est de 1808. Ne sont pas concernés les non-réponses à cette question (31 au total).

Lecture : parmi 409 individus qui ont suivi une formation pour Intégration entre janvier 1999 et mars 2000 par exemple, 16 % déclarent avoir espéré une augmentation de leur salaire contre 84 %.

Source : à partir de l'enquête FC 2000.

privé bénéficiaires d'au moins une formation sur la période du 1^{er} janvier 1999 au 29 février 2000. On observe que les formations à l'adaptation à l'emploi dominant largement¹⁶ ; au sein de celles-ci, les formations visant à s'adapter à un changement du contenu sont les plus fréquentes. Par contraste, les formations finalisées par un changement d'emploi (contextes reconversion, promotion, mobilité externe) ne représentent que 5 % des formations considérées. À cet égard, la similitude avec les formations délivrées sur la période mars-décembre 1998, est complète.

Impact du contexte organisationnel sur l'effet salarial de la formation

Le contexte de la formation modifie son impact salarial

Ainsi que le montre le **tableau 3**, le contexte organisationnel modifie l'effet salarial de la formation, qu'il s'agisse d'augmentations de salaire *effectivement obtenues* (mars-décembre 1998) ou de l'*espoir* d'obtenir une hausse de salaire à l'issue de la formation : période janvier 1999-mars 2000¹⁷. Plus précisément, la fréquence des augmentations salariales croît comme suit selon les contextes : Entretien et Intégra-

tion, Reconversion et Mobilité externe et enfin Promotion. Les différences auraient été vraisemblablement plus nettes encore si l'enquête FC 2000 avait permis de repérer les huit contextes théoriques¹⁸.

Au vu de ces résultats, en partie attendus¹⁹, il apparaît judicieux d'introduire la formation *contextualisée* dans les fonctions de gains (dont l'estimation s'en trouverait améliorée), plutôt que de traiter de la formation « en général » (en opposant les salariés selon qu'ils ont eu accès ou pas à la formation).

L'interprétation des effets salariaux de la formation

L'interprétation des effets salariaux de la formation par la théorie du capital humain et l'approche organisationnelle présente certaines différences. La situation typique pour la TCH est plutôt celle où la formation s'accompagne d'une *augmentation* de salaire. Ceci suppose que deux conditions soient satisfaites : d'une part, la formation doit avoir augmenté la productivité ; d'autre part, le travailleur doit avoir contribué à son financement. S'agissant de la première condition, notons que l'introduction

¹⁸ Par exemple, s'agissant du contexte « entretien », les rares cas d'augmentation salariale (4 %) ou l'espoir d'en obtenir une (14 % des cas) du tableau 3 pourraient être en partie imputables à l'hétérogénéité des situations regroupées dans cette catégorie. Comme on l'a indiqué, on ne peut exclure qu'il y ait, en plus des formations d'actualisation des connaissances, des formations visant le perfectionnement et l'élargissement des qualifications (au sein de l'emploi occupé).

¹⁹ On n'est pas trop surpris, en effet, d'observer que la formation s'accompagne plus souvent d'une augmentation effective de salaire lorsqu'elle est finalisée par une promotion (60 % de hausse) que lorsqu'elle vise un entretien des savoirs (4 % de hausse).

¹⁶ L'inclusion ou l'exclusion de l'item 1.3 : vous adapter à l'emploi : Autres (514 cas pour la dernière période et 280 cas pour la période antérieure) n'est pas susceptible de modifier ce constat.

¹⁷ Il est demandé au salarié de répondre par oui/non à la question : « Espérez-vous augmenter votre rémunération à l'issue de cette formation ? ».

de l'entreprise perturbe le mode de raisonnement usuel de la TCH. En effet, dans la firme mono-salarié, qui lui sert implicitement de référence, la formation qui augmente la productivité du travailleur augmente, *ipso facto*, celle de l'entreprise. Cette relation d'implication n'est plus nécessairement vraie dans la firme à n salariés. Des dépenses de formation qui augmentent la productivité des salariés peuvent laisser inchangée la productivité de l'entreprise²⁰. Au total, on ne saurait affirmer l'existence d'une relation bi-univoque entre le budget de formation de l'entreprise et l'augmentation de sa productivité.

« on ne saurait
affirmer l'existence
d'une relation
bi-univoque entre le
budget de formation
de l'entreprise et
l'augmentation de sa
productivité »

Bien qu'elle suggère plutôt que la formation s'accompagne d'un « rendement » salarial, la théorie du capital humain est également en mesure d'expliquer pourquoi le salaire peut rester inchangé à l'issue de la formation. L'absence d'effet salarial peut s'interpréter, dans le cadre de la TCH, de deux façons : soit que le travailleur n'a pas contribué à son financement (il reste à expliquer pourquoi), soit que la formation n'a servi qu'à *amortir* l'usure du capital humain (dont le niveau n'est donc pas accru). Ce dernier argument n'est pas toutefois vérifiable ; en effet, le capital humain n'étant pas mesuré, on est bien incapable de déterminer les dépenses de formation qui correspondent à son amortissement.

Dans le cadre de l'approche organisationnelle, la fréquence élevée des cas où la formation ne s'accompagne d'aucune augmentation de salaire²¹ s'explique

dans le cas présent par la prédominance statistique du contexte Entretien (mais aussi Intégration dont le cas est toutefois particulier)²², relativement au contexte Promotion (et dans une moindre mesure, Reconversion et Mobilité externe). Par ailleurs, la prise en compte des contextes permet, *dans une certaine mesure*, de repérer les dépenses de formation dédiées à la maintenance du capital humain²³. Une nomenclature plus fine que celle utilisée serait toutefois souhaitable.

Plus généralement, dans l'approche organisationnelle, l'effet salarial *attendu* de la formation (dont on verra qu'il influence potentiellement le financement) dépend des règles, plus ou moins formalisées, appliquées par l'organisation. Par exemple, le travailleur sait qu'il n'aura pas d'augmentation de salaire si la formation est destinée à actualiser ses connaissances. Il sait que s'il devient polyvalent, il aura telle prime. Il sait aussi que l'impact salarial d'une formation finalisée par une promotion sera de ΔS si le projet aboutit, etc. L'effet salarial attendu mais aussi *constaté* dépend donc crucialement du contexte dans lequel s'inscrit la formation²⁴.

Les données du **tableau 3** révèlent que les agents anticipent de façon plutôt réaliste les avantages salariaux d'une formation avec parfois une tendance à surestimer (pour un contexte donné) l'occurrence de gains par rapport aux augmentations effectives. Il faut souligner que ce décalage peut également être dû aux *incertitudes* qui entachent la réalisation de l'objectif de la formation (*cf.* aussi **l'encadré 3**). En effet, d'après les déclarations des bénéficiaires concernant la réalisation de l'objectif visé (*cf.* **tableau 4**), il apparaît que les investissements formation finalisés par une mobilité

²⁰ Considérons, par exemple, une firme dont l'organisation est strictement inchangée mais où les départs en retraite sont importants. Ces sorties intenses s'accompagnent de promotions en cascade des salariés de la firme (à qui sont délivrées des formations appropriées) et de recrutements externes (exigeant des formations d'intégration) en début de filière. Il en résultera un budget formation élevé. Pourtant, la productivité du travail de la firme (mesurée par la valeur ajoutée par salarié) demeurera *inchangée* (dans l'hypothèse où les compétences de la firme auront pu être reconstituées à l'identique) *nonobstant le développement du capital humain d'une grande partie des salariés de l'entreprise*.

²¹ Le faible impact salarial de la formation est corroboré par d'autres travaux empruntant à des problématiques différentes : par exemple, Goux et Maurin (1997) ou Bérét et Dupray (1998). La formation serait, au contraire, plus rentable pour les jeunes (Dupray et Hanchane, 2001).

²² S'agissant du contexte « Intégration », le fait d'avoir posé le filtre : être salarié du privé à l'entrée en formation, exclut de la population étudiée les situations d'apprentissage et la formation en alternance qui relèvent d'une problématique spécifique non étudiée ici (Smits et Stromback, 2001 ; Léné, 2002). Ceci peut expliquer aussi que le processus d'intégration ne s'accompagne pas ici d'une progression salariale, à la différence de ce qu'observent Dupray et Hanchane (2001).

²³ *Cf.* le contexte « Entretien » et partiellement le contexte « Reconversion interne » seulement si l'emploi occupé antérieurement disparaît, ce qui n'est pas obligatoirement le cas.

²⁴ Ceci explique que la formation préparant à l'occupation d'un *même* emploi de la firme pourra, selon le contexte, avoir un impact salarial *différent* : positif si l'emploi est pourvu par promotion et nul s'il est pourvu par reconversion interne (horizontale) ou par recrutement externe. Ainsi, un *même* budget formation pourra présenter un « rendement » salarial apparent élevé si les promotions ont été légion ou, au contraire, faible si les mobilités ont pris la forme de reconversions et de recrutements.

Taux minimum de financement de la formation par l'entreprise

La variation d'utilité induite par la formation

Cette variation d'utilité pour le salarié dépend des coûts mis à sa charge ainsi que des avantages perçus de la formation.

– Soit C , le coût *total* de la formation considérée si celle-ci est entièrement prise en charge par l'entreprise et a intégralement lieu sur le temps de travail. eC et $(1-e)C$ représentent dès lors, respectivement le coût à la charge de l'entreprise et celui supporté par le salarié avec $0 \leq e \leq 1$.

– Soit A , les avantages financiers (telle qu'une augmentation du salaire) mais aussi « psychologiques » (augmentation de responsabilité, amélioration des conditions de travail...) attendus de la formation. Ces avantages dépendent du contexte organisationnel : ils seront par exemple plus élevés pour une formation finalisée par une promotion que pour une formation ayant pour objectif l'entretien des savoirs.

La variation d'utilité ΔU induite par la formation est ainsi donnée par :

$$\Delta U = p U[A] - U[C(1-e)]$$

ΔU varie positivement avec le niveau de A (l'utilité marginale étant supposée décroissante) et négativement avec le coût de la formation supporté par le salarié (la désutilité marginale étant supposée croissante). Les avantages liés à la formation peuvent être plus ou moins certains. P est la probabilité (comprise entre 0 et 1) de réalisation de l'objectif de la formation (le cas particulier où p est égal à 1 correspond à des avantages garantis).

Refus du salarié de suivre la formation et taux minimum e^ de financement par l'entreprise*

Le salarié refusera de suivre la formation si celle-ci dégrade davantage son utilité que ne le ferait son départ de l'entreprise (ΔU_a), si donc $\Delta U < \Delta U_a$. Pour des valeurs données de ΔU_a (exogène, fonction des opportunités de l'environnement) et de p , A , C (correspondant à la formation considérée), il peut exister une valeur e^* (comprise entre 0 et 1) pour laquelle $\Delta U = \Delta U_a$. Un refus de la formation, y compris pour $e = 1$, est concevable. En revanche, le salarié accepte inconditionnellement la formation si, pour $e = 0$, on a $\Delta U > \Delta U_a$.

Le niveau de e^* dépend, comme suit, de façon évidente, des variables p , A , C et ΔU_a :

$$e^* = f(p, A, C, \Delta U_a)$$

Pour $e < e^*$, le salarié refuse de se former et, partant, accepte de courir le risque d'être licencié.

*Interprétation de e^**

– Il faut souligner que e^* est le taux *minimum* à partir duquel le salarié accepte de se former. Il peut être dans l'intérêt de l'entreprise de choisir un taux effectif (e) bien supérieur à e^* . Ce « cadeau » $[(e - e^*)C]$ peut avoir pour effet de renforcer la motivation du salarié. Or chacun sait que le « rendement » d'une formation dépend crucialement de la participation du bénéficiaire.

– Le niveau de e^* dépend des préférences et des caractéristiques particulières du travailleur. Face à une *même* formation, les taux e_i^* et e_j^* pour deux salariés i et j pourront donc différer. Contrairement à la démarche bilatéraliste de la théorie du capital humain, on ne suppose pas ici qu'il y a négociation bilatérale employeur-salarié lorsque plusieurs salariés sont concernés par une *même* formation. On fait l'hypothèse que la même règle de financement doit s'appliquer à tous. Si donc e_i^* est supérieur à e_j^* , e^* devra être au moins égal à e_i^* de telle sorte que le salarié j bénéficiera d'une rente (sa contribution sera moindre que celle qu'il était prêt à accepter).

Tableau 4
L'objectif de la formation a-t-il été atteint ?
Période janvier 1999 – mars 2000

	Complètement (%)	Partiellement (%)	Pas du tout (%)	Effectif
Intégration	73	24	3	418
Entretien	70	27	3	1 332
Reconversion	52	28	20	25
Promotion	39	44	17	18
Mobilité	39	33	28	46

Ici, les différentes composantes de tous les contextes sont prises en compte (cf. **Tableau 1**), l'effectif total est de 1839.

Lecture : parmi 418 individus qui ont suivi une formation dans un but d'intégration, 73 % ont atteint leurs objectifs, 24 % partiellement et 3 % ne l'ont pas atteint.

Source : à partir de l'enquête FC 2000.

externe, une reconversion interne ou une promotion, sont beaucoup plus risqués que ceux concernant l'intégration ou l'entretien des savoirs. Par exemple, le risque d'échec total de la formation (objectif « pas du tout » atteint) est de l'ordre de 15 à 30 % pour les trois premiers contextes mais seulement de 2 à 4 % pour l'intégration ou l'entretien des savoirs.

L'influence du contexte organisationnel sur le financement de la formation

Le fait majeur est l'intervention massive de l'entreprise dans le financement de la formation. Comme le montre le **tableau 5**, celle-ci est, en effet, le *financeur principal*

dans environ 90 % des cas, quel que soit le contexte organisationnel, à l'exception du contexte Mobilité externe. Toutefois, même si les effectifs réduits obligent à la prudence, il existe de légères différences entre contextes : ainsi l'implication financière du *salaridé* (**tableau 5**) et/ou le suivi de la formation sur son temps libre (cf. **tableau 6**) sont relativement plus importants (outre le contexte Mobilité externe) pour les Promotions et Reconversions que pour les contextes Entretien et Intégration. On suggère ici quelques hypothèses qui peuvent servir à interpréter ces observations. En partant des exigences du salarié (qui déterminent son acceptation de la formation), on précisera les raisons des différences de financement entre formations d'entretien et de promotion et on indiquera l'influence à cet égard du degré de transférabilité de la formation.

Tableau 5
Le financeur principal de la formation (en %)

	période janvier 1999-mars 2000				période mars-décembre 1998			
	L'entreprise	Le salarié	Autres (*)	Effectif	L'entreprise	Le salarié	Autres (*)	Effectif
Intégration	88	2	10	418	87	03	10	241
Entretien	90	2	8	1 332	91	02	07	813
Reconversion	88	8	4	25	93	00	07	15
Promotion	89	11	00	18	83	08	09	12
Mobilité	20	39	41	46	25	43	32	28

(*) *Fongecif, État, ANPE, Assedic, Région, Département, Commune, Fournisseur.*

Ici, les différentes composantes de tous les contextes sont prises en compte (cf. **Tableau 1**), l'effectif total est de 1839.

Lecture : parmi 418 individus qui ont suivi une formation dans un but d'intégration entre janvier 1999 et mars 2000, 88 % ont pu bénéficier d'un financement principal de l'entreprise, 2 % ont financé eux-mêmes leur formation et 10 % ont financé leur projet de formation principalement par d'autres moyens.

Source : à partir de l'enquête FC 2000.

Tableau 6
La formation a-t-elle été suivie sur votre temps libre ?
Période janvier 1999 – mars 2000 (*)

	Oui, en totalité (%)	Oui, en partie (%)	Non, pas du tout (%)	Effectif
Intégration	10	11	79	283
Entretien	09	7	84	876
Reconversion	33	11	56	18
Promotion	27	9	64	11
Mobilité	62	16	22	45

Ici ne sont pas concernés, par définition, les formations en situation de travail. L'effectif total est de 1233.

Lecture : parmi 283 individus qui ont suivi une formation dans un but d'Intégration, 10 % l'ont fait sur leur temps libre, 11 % en partie sur leur temps libre et 79 % sur leur temps de travail.

Source : à partir de l'enquête FC 2000.

Exigences du salarié et condition minimale de financement de la formation par l'entreprise

Dans l'analyse rudimentaire ici présentée, l'attitude du salarié à l'égard de la formation a été décrite selon un registre ternaire simple : demander la formation, accepter de la subir, refuser de la suivre. Pour analyser le financement de la formation, il convient donc de partir des exigences du salarié dont l'entreprise doit tenir compte.

« l'attitude d'un
travailleur quelconque
à l'égard de la
formation dépend des
coûts/avantages
induits par celle-ci, tels
qu'il les perçoit »

Plus précisément, face à un besoin de formation, l'entreprise a le choix entre plusieurs stratégies : ne rien faire et subir un « coût de non-formation », recruter un salarié à l'extérieur et l'adapter au moyen d'une formation d'intégration ou enfin modifier, par la formation (dans le cadre de différents contextes possibles), les caractéristiques d'un salarié de la firme. Si le coût de non-formation

est jugé prohibitif, il est impératif que la formation puisse avoir lieu, *ce qui suppose qu'un travailleur accepte de se former.*

Or, l'attitude d'un travailleur quelconque à l'égard de la formation dépend des coûts/avantages induits par celle-ci, tels qu'il les perçoit. De façon générale, on peut penser qu'il est d'autant plus disposé à financer la formation que les avantages escomptés sont impor-

tants (toutes choses égales par ailleurs). *A contrario*, il peut exister un taux de financement de l'entreprise, soit e^* (compris entre 0 et 1), en-deçà duquel le salarié *refusera* de suivre la formation considérée. Les déterminants de e^* sont analysés dans **l'encadré 3**. Toutefois, le salarié peut également accepter inconditionnellement la formation, c'est-à-dire ne jamais la refuser, y compris si l'entreprise ne contribue aucunement à son financement ($e = 0$). Une telle hypothèse est par exemple concevable dans le cas d'une formation accompagnant une promotion inductrice de gains salariaux élevés et certains.

Le financement massif par l'entreprise des formations d'entretien

Les avantages salariaux escomptés des formations d'entretien étant (en règle générale) *nuls*, on s'attend à ce que le financement de l'entreprise soit, dans le cas présent, relativement important : ce que confirme le **tableau 5**²⁵ mais également le **tableau 6** qui indique que les formations d'entretien ne sont « pas du tout » suivies sur le temps libre dans une très forte proportion. Cette situation peut être jugée conforme à l'obligation légale de l'employeur (lorsqu'elle existe) d'adapter ses salariés à l'évolution de leur emploi. Toutefois, s'agissant des formations d'entretien, les salariés de la firme disposent aussi d'un *rapport de*

²⁵ On observerait ainsi une corrélation entre initiative du salarié et valorisation salariale de la formation. Pour une analyse statistique de ce lien, voir Dupray et Hanchane (2003) qui concluent : « ce sont les individus orientés en formation exclusivement à l'initiative de l'entreprise qui rentabilisent le moins les efforts de formation qui les visent ».

force qui leur permet de contraindre l'employeur à supporter l'essentiel du financement. Pour une part, l'argumentation s'appuie (en référence à la Théorie des *insiders-outsiders*, développée par A. Lindbeck et D. Snower, 1986) sur le coût que peuvent infliger à l'entreprise les « *insiders* » (c'est-à-dire les salariés de la firme) si celle-ci veut leur substituer des « *outsiders* » (recrutés sur le marché externe de l'emploi). Imaginons, en effet, que les « *insiders* » refusent de suivre une formation d'entretien qui ne serait pas intégralement prise en charge par la firme. Que peut faire l'entreprise ? Renoncer à la formation ? Ce serait une bien mauvaise solution si le coût de non-formation risque d'être important. Licencier les « *insiders* » réfractaires et les remplacer par des « *outsiders* » moins exigeants (à supposer qu'il en existe) ? Une telle manœuvre apparaît ici, à l'évidence, inadaptée ; les coûts directs et indirects des licenciements seraient supérieurs au coût complet des formations d'entretien qui sont généralement de très courte durée...

Pourquoi les entreprises financent-elles massivement des formations de promotion ?

En raison des avantages salariaux inhérents aux promotions, on s'attendrait à une participation plus forte du *salaire*. Il apparaît bien, au vu des **tableaux 5 et 6**, que celui-ci en est relativement plus souvent le financeur principal et que la formation a plus souvent lieu sur son temps libre. Mais la différence reste faible par rapport au contexte Entretien (et des biais sont possibles en raison du nombre réduit des observations).

Pour expliquer l'implication financière forte de l'entreprise concernant les formations finalisées par des promotions, nous avançons deux hypothèses. En premier lieu, l'incertitude concernant la réalisation de l'objectif est relativement plus forte pour une promotion, ainsi que l'indique le **tableau 4**. Ceci a pour effet de réduire les avantages escomptés en probabilité (à savoir pA , cf. **encadré 3**). En second lieu, l'entreprise peut avoir intérêt à offrir un taux de participation (e) très supérieur à celui qui serait strictement nécessaire (e^*) pour doper l'incitation à apprendre du salarié (cf. **encadré 3**) mais aussi pour augmenter le nombre de candidats volontaires à une promotion (mais aussi à une reconversion). En procédant de la sorte, elle évite le risque éventuel d'une sélection contraire dont l'effet serait de détourner de la formation offerte les salariés les meilleurs, ceux qui auraient le moins à

pâtir d'une démission²⁶. Bien entendu, il s'agit là d'hypothèses qu'il importe de tester.

L'influence de la transférabilité de la formation sur son financement

L'effet de la transférabilité de la formation, variable de première importance pour la TCH, peut être ici analysé comme suit. Le salarié peut accepter une valeur plus faible du taux de financement par l'entreprise (e^*) dans le cas d'une formation transférable s'il en escompte (comparativement à une formation spécifique) des avantages supérieurs du fait par exemple d'une réduction de l'incertitude (extension des lieux possibles d'application)²⁷. Pour l'entreprise, la transférabilité de la formation accroît le risque de départ du salarié, ce qui augmente le coût d'amortissement par période de la formation. Toutefois, compte tenu de ces deux effets contraires, le financement par l'entreprise d'une formation générale n'est pas *nécessairement* à l'origine d'un surcoût, contrairement à ce qu'on pourrait croire *a priori*²⁸. Néanmoins, même s'il y a un surcoût et si celui-ci est élevé, il peut être encore préférable de courir le risque d'un détournement de main-d'œuvre plutôt que de prendre le risque d'un « décrochage » et de subir un coût de non-formation. En fait, on peut penser que le risque de « braconnage » est très inégal selon le contexte organisationnel²⁹.

²⁶ On pourrait expliquer de la sorte que l'entreprise prenne intégralement à sa charge les dépenses de formation liées à la gestion des « hauts potentiels » alors même que les avantages salariaux que peuvent en escompter les intéressés sont importants (avec, il est vrai, des incertitudes elles-mêmes importantes)...

²⁷ Ceci aboutit à une augmentation des avantages escomptés en probabilité (c'est-à-dire à une valeur plus forte de pA , cf. encadré 3).

²⁸ Soit C_s , le coût *total* d'une formation spécifique donnée. Le coût d'amortissement *par période* (c_s) sur la durée T est égal à :

$$c_s = C_s \left/ \sum_{t=0}^T \frac{1}{(1+i)^t} \right. \text{ où } i \text{ est le taux d'actualisation}$$

Soit une formation générale d'un coût total $C_g = C_s$ mais dont la durée d'amortissement est, compte tenu du risque de braconnage, inférieur à T . On a donc $c_g = bc_s$ avec $b(>1)$ d'autant plus fort que T_g est inférieur à T . Une formation générale (de même coût total qu'une formation spécifique) n'induit donc un surcoût pour l'entreprise que si : $e^* \cdot b > e_s^*$, ce qui n'est pas nécessairement vérifié.

²⁹ On peut penser qu'il est faible dans le cas des formations d'entretien, même s'il s'agit de savoirs totalement transférables. Il est vraisemblable, en effet, que les coûts de mobilité et les asymétries d'information compensent largement l'éventuel avantage salarial (qui pourrait être obtenu à l'extérieur) dont on peut penser qu'il est *a priori* faible compte tenu de la durée généralement courte de ces actions de formation.

Dans le cas particulier du contexte Mobilité externe, les formations considérées sont par définition transférables *en même temps qu'elles sont destinées à être utilisées ailleurs*. Compte tenu des avantages attendus (forts pour le salarié et nuls pour l'entreprise), la contribution du salarié est forte : celui-ci est le financeur principal dans 40 % des cas (**tableau 5**) et la formation est en totalité suivie sur son temps libre dans 60 % des cas (**tableau 6**), même si le niveau faible de l'effectif doit inciter à la prudence. Toutefois, l'entreprise peut également être le financeur principal de ces formations destinées à d'autres firmes. Ce comportement, aberrant dans la théorie beckerienne, peut apparaître rationnel dans un univers de concurrence imparfaite si on pose l'hypothèse que le financement de la formation par l'entreprise permet de réduire le coût de sortie à sa charge³⁰.

* *
*

L'article propose une approche organisationnelle de la formation qui diffère, sur des points essentiels, de la problématique beckerienne. Ce centrage sur l'entreprise, plus que sur la relation bilatérale employeur-salarié, conduit à identifier les contextes organisationnels de la formation (selon par exemple que celle-ci accompagne un recrutement, une promotion, une reconversion interne ou externe ou a pour objectif d'actualiser les savoirs) et à les considérer comme des variables explicatives essentielles de son financement et de ses effets salariaux.

« le centrage sur l'organisation désigne de nouveaux problèmes qui dépassent celui [...] du détournement de la main-d'œuvre formée »

Les prolongements souhaitables de l'analyse sont à la fois empiriques et conceptuels. Les données de l'enquête FC 2000, en dépit des possibilités qu'elles offrent, ne permettent pas de repérer les contextes organisationnels avec toute la précision qui serait

³⁰ Cette situation est d'autant plus probable que l'entreprise est contrainte d'indemniser le salarié des dommages induits par la perte d'emploi. Elle sera, de ce fait, d'autant plus encline à financer la formation si celle-ci peut aider au reclassement du travailleur licencié.

possible et souhaitable. De nouvelles enquêtes permettront peut-être d'y remédier, sous réserve de définir des conventions statistiques permettant de distinguer les changements qui concernent un emploi (*within job*) de ceux qui correspondent à des mobilités entre emplois. Il s'agit là d'un problème classique lié aux discontinuités inévitables de la division du travail (Creedy, 1999). De plus, des « enquêtes-loupes » concernant certains contextes (promotions, reconversions internes, mobilités externes) apparaissent indispensables pour éviter les biais inhérents à des observations numériquement faibles. Enfin, un repérage plus précis des « buts » et des « attentes » de la formation serait également nécessaire.

D'un point de vue conceptuel, le centrage sur l'organisation désigne de nouveaux problèmes qui dépassent celui, traditionnellement privilégié par la Théorie du capital humain, du détournement de la main-d'œuvre formée. Par exemple, l'approche proposée a mis en exergue que la formation pouvait être source de conflits : des formations désirées par la firme ne le sont pas par les salariés, et inversement. Il est aussi possible que tous les salariés ne puissent pas augmenter en même temps leurs compétences. Ce problème ne peut être traité par la Théorie du capital humain qui se focalise sur la relation bilatérale employeur-salarié et ignore l'organisation. Or, celle-ci est le lieu où se réalisent les arbitrages qu'impose la rencontre des offres et des demandes de formation.

La structure organisationnelle introduit en effet des contraintes concernant la possibilité de réalisation des projets individuels de développement des compétences. Analyser ces contraintes, repérer les tensions qui en résultent et examiner les moyens (tels que les démarches compétences) susceptibles de les atténuer peut apporter un éclairage utile concernant le déclenchement, la fréquence et l'impact salarial des mobilités *externes*. Celles-ci sont évidemment le fait des individus (dont elles améliorent ou dégradent la situation) mais s'expliquent, pour partie au moins, par la *plasticité* de l'organisation qui offre des possibilités inégales d'accumulation du capital humain. Cette perspective conduit à examiner les liens qui pourraient exister entre l'effort de formation de l'entreprise et l'intensité des mobilités externes dont elle est l'origine.

L'analyse des relations entre formation et mobilités recoupe la question en débat de la « formation tout au long de la vie ». L'approche organisationnelle de la formation, en repérant les contextes dans lesquels celle-

ci s'inscrit, se prête bien à une analyse des modalités de développement des compétences mises en œuvre par la firme ; cette dernière, face aux changements, peut privilégier la transformation qualifiante de la main-d'œuvre en place ou, à l'opposé, procéder au renouvellement de son personnel en recrutant sur le marché externe du travail. Pour préserver l'employabilité de ses salariés, la firme offre-t-elle des formations d'entretien et de reconversion ? Ou bien, la formation accompagne-t-elle, pour l'essentiel, la politique de *turnover* : formations d'intégration des jeunes générations dotées d'un capital scolaire plus élevé et formation d'accompagnement des sorties d'un personnel dont les qualifications n'ont pu être préservées en raison des contraintes et des priorités de la production³¹ ?

³¹ Ces contraintes pourraient expliquer la fréquence très élevée de la formation continue « légère » qui, à elle seule, ne suffit pas à

Au total, en identifiant les contextes dans lesquels s'inscrit la formation, l'approche organisationnelle de la formation est susceptible d'éclairer la nature et les conditions de réalisation des mobilités dont le schéma s'est sensiblement modifié au cours des décennies récentes (Gautié, 2003). En s'attachant aux « contextes » de la formation, l'approche organisationnelle peut permettre de mieux comprendre les mutations en cours concernant le fonctionnement des marchés interne et externe. En outre, en donnant du capital humain et de sa « productivité » une représentation moins abstraite ou moins désincarnée, elle peut contribuer à faire perdre à la Théorie du capital humain son caractère apparemment infalsifiable. ■

éviter l'obsolescence des savoirs basiques. Selon l'enquête « FC 2000 », 67 % des stages et 69 % des formations en situation de travail ont, en effet, une durée strictement inférieure à une semaine.

Bibliographie

Acemoglu D. et Pischke J.S. (1998), « Why do firms train ? Theory and evidence », *Quarterly Journal of Economics*, 113(1), pp. 79-119.

Acemoglu D. et Pischke J.S. (1999a), « Beyond Becker: training in imperfect markets » , *Economic Journal*, 109(453), pp. 112-42.

Acemoglu D. et Pischke J.S. (1999b), « The structure of wages and investment in general training » , *Journal of Political Economy*, 107(3), pp. 539-72.

Becker G. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press.

Beret P. et Dupray A. (1998), « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, n° 63, juillet-septembre, pp. 61-80.

Booth A.L. et Bryan M.L. (2002), *Who Pays for General Training ? Testing Some Predictions of Human Capital Theory*, EALE, Paris, 43 p.

Booth A.L. et Chatterji M. (1998), « Unions and efficient training », *The Economic Journal*, 108, pp. 328-43.

Booth A. et Snower D. eds (1996), *Acquiring skills: Market failures, their symptoms and policy responses*, Cambridge University Press.

Chang C. et Wang Y. (1996), « Human capital investments under asymmetric information: the Pigovian conjecture revisited », *Journal of Labor Economics*, 14(3), pp. 505-19.

Coase R.H. (1937), *The nature of the firm*, *Economica*, November, pp. 306-405, repris dans *Revue Française d'Économie*, volume II, 1, hiver 1987, traduction C. Thiébault.

Creedy J. (1999), *Labour Mobility, Earnings and Unemployment*, Selected Papers, Edward Elgar, 303 p.

Dupray A., Hanchane S. (2001), « Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes », *Formation Emploi*, n° 73, janvier-mars, pp. 53-73.

Dupray A., Hanchane S. (2003), « Modalités de participation à la formation continue et effets sur la carrière salariale : une approche économique » in Céreq, *Regards pluriels sur la formation continue*, De Boeck.

- Fournier C., Lambert M., Perez C. (2002), *Les français et la formation continue*, Céreq, Document n° 169, novembre, série Observatoire.
- Gautié J. (2003), « Transitions et trajectoires sur le marché du travail », CEE, *Quatre pages*, n° 59.
- Goux D., Maurin E. (1997), « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et Statistique*, 306, pp. 41-55.
- Hanchane S. et Lambert M. (2003), « La variété des modes de formation : usages et enjeux », *Formation Emploi*, n° 81, janvier-mars, pp. 67-80.
- Katz E. et Ziderman A. (1990), « Investment in general training: the role of information and labour mobility », *Economic Journal*, 100(403), pp. 1147-58.
- Lazear E. (1998), *Personnel Economics for Managers*, Wiley, 538 p.
- Léné A. (2002), *Formation, compétences et adaptabilité, L'alternance en débat*, L'Harmattan.
- Lindbeck A. et Snower D.J. (1986), *Changes in Wage norms – Wage setting, Unemployment and Insider-Outsider Relations*, American Economic Association, Papers and Proceedings, May, pp. 235-239.
- Loewenstein M.A. et Spletzer J.R. (1998), « Dividing the cost and returns to general training », *Journal of Labor Economics*, 16(1), pp. 142-71.
- Simon H. (1951), « A Formal Theory of the Employment Relationship », *Econometrica*, 19, pp. 293-305.
- Smits W. et Stromback T. (2001), *The Economics of the Apprenticeship System*, Edward Elgar, 168 p.
- Stankiewicz F. (1995), « Choix de formation et critères d'efficacité du travail : adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise », *Revue Économique*, 5, pp. 1311-1331.
- Stankiewicz F. (1999), *Économie des Ressources Humaines*, Coll. « Repères », La Découverte.
- Stankiewicz F. (2003), « Des compétences de la firme aux compétences des salariés. Le point de vue non autorisé d'un économiste du travail », *Revue d'Économie Industrielle*, n° 102, 1er trimestre.
- Stankiewicz F. (2003), « La démarche compétence comme solution à un problème d'incitation » in Dupray A., Guitton C., Monchatre S.(éd.), *Réfléchir la compétence*, Éditions Octarès.
- Stevens M. (1994), « A Theoretical Model of On-the-Job Training with Imperfect Competition », *Oxford Economic Papers*, vol. 46, n° 4, pp. 537-562.
- Thurow L. (1975), *Generating Inequality*, Basic Books, New York.
- Williamson O.E. (1975), *Markets and Hierarchies. Analysis and Anti-trust Implications. A Study in the Economics of Internal Organisation*, The Free Press, New York, 286 p.

Résumé

Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne

par Saïd Hanchane et François Stankiewicz

L'article propose une approche organisationnelle de la formation, alternative à la problématique beckerienne et plus généralement à la théorie du capital humain. Ce centrage sur l'entreprise plus que sur la relation bilatérale employeur-salarié, conduit à identifier les contextes organisationnels de la formation (selon, par exemple, que celle-ci accompagne un recrutement, une promotion, une reconversion interne ou externe...) et à les considérer comme des variables explicatives essentielles de son financement et de ses effets salariaux. L'article examine également le fonctionnement du « marché organisationnel de la formation » et s'interroge sur les motifs du rationnement de la formation et sur ceux de l'importance, statistiquement avérée, des formations imposées par l'entreprise aux salariés. Cette analyse utilise l'enquête « Formation Continue 2000 ».

Passé professionnel et reconversions : le reclassement des mineurs du Nord-Pas-de-Calais

Par Olivier Mazade*

Le passé professionnel joue à présent un rôle majeur dans le reclassement des salariés. Les compétences repérées déterminent des solutions de reclassement mais ne se transfèrent pas nécessairement.

L'accroissement des mobilités professionnelles ces vingt dernières années (Germe et *al.*, 2003) conduit nombre d'actifs à changer d'emploi, d'entreprise et parfois à envisager une reconversion. Faciliter les transitions, éviter l'enlèvement dans le chômage, sécuriser les trajectoires sont désormais une des priorités du Service Public de l'Emploi (SPE), un objectif de la réforme de la formation professionnelle (Morin, 2003) et des nouveaux dispositifs tels que la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Pour les actifs à ancienneté plus ou moins élevée, la prise en compte des expériences professionnelles antérieures et des savoirs acquis est devenue incontournable. Jusqu'au début des années 1980, la formation primait dans les mesures de reconversion. Il s'agissait de « requalifier » les personnels. Dans ces conditions, le rôle du passé professionnel était occulté puisque les formations longues étaient censées contribuer à la transformation des personnes afin qu'elles accèdent à un autre métier. Les limites de « la formation comme outil de reclassement » (Hocquet, 1989 ; Evans-Klock et *al.*, 1999) sont rapidement apparues. Ces formations étaient mal articulées, d'une part aux souhaits des personnes et, de fait,

suscitaient peu de participation, et d'autre part aux débouchés du marché. Les salariés en reconversion redoutaient le retour sur les bancs de l'école.

À partir du milieu des années 1980, en raison de ces limites mais aussi d'un plus grand nombre d'effectifs à reclasser, s'opère un recentrage sur des actions de reclassement (aides à la recherche d'un emploi) et de formations courtes. Les pratiques de reclassement, ne se centrant plus exclusivement sur les formations, tendent désormais, à travers les bilans de compétences et entretiens, à rechercher des éléments dans le parcours des personnels afin de déterminer une orien-

* Olivier Mazade est sociologue. Chercheur au Clerisé (Centre lillois d'études et de recherches en sociologie et en économie), il travaille sur l'insertion professionnelle et les plans sociaux, notamment le plan social et le reclassement des ex-salariés de Métaleurop-Nord. Il a publié en 2003 l'ouvrage : *Reconversion des salariés et a rédigé plans sociaux*, L'Harmattan, Coll. « Logiques Sociales » et a rédigé un article « Les reconversions professionnelles sont-elles possibles ? », *Humanisme et Entreprise* (à paraître).

tation. Il ne s'agit plus d'une requalification. Ce principe prévaut autant dans la convention de conversion, « *les actions suivies ne pouvant permettre un changement radical* » (Liaisons Sociales, 1996, p. 3), que dans l'autre grande procédure d'accompagnement des licenciements, le plan social¹ (Kirsch et al., 2001).

Nous avons analysé le reclassement des agents des Houillères du Bassin du Nord-Pas-de-Calais (HBNPC) et la situation de quarante-six reclassés entre six et dix ans après leur sortie de l'entreprise. Il s'agissait d'identifier ce qui a conditionné ce reclassement, et notamment le rôle de l'expérience antérieure. Le repérage d'un « savoir potentiellement transférable » (désigné comme tel par les responsables du reclassement) issu de la qualification, de la formation initiale ou de diverses expériences professionnelles, permet de déterminer une possibilité de reclassement mais aussi une formation courte destinée à réactualiser les connaissances acquises. De plus, l'identification de tels repères peut susciter une mobilisation des personnels plus intense (métier choisi moins « abstrait » compte tenu de l'expérience préalable, plus en rapport avec un vécu). Mais quel est le devenir de ce savoir dans le milieu d'accueil ? Le risque n'est-il pas d'engager des individus dans certaines voies professionnelles à partir de similitudes superficielles entre leur métier et d'autres activités ?

Les savoirs et compétences repérés lors de la phase de transition à des fins d'orientation ne trouvent pas nécessairement une traduction dans l'environnement d'accueil. Le reclassé, confronté à un risque de marginalisation ou à un nouveau licenciement doit alors mobiliser des ressources pour tenter de sécuriser sa trajectoire. Se pose par conséquent le problème de la reconstruction d'une identité professionnelle indispensable à une reconversion. Celle-ci évoque transformation et changement². Elle a une connotation subjective : le reconverti « adhère » à son expérience présente ; il a fait le « deuil » de son passé. À notre sens, la reconversion nécessite conservation d'un emploi et réalisation d'une « conversion subjective

». La personne se définit alors à partir de son métier et de son milieu d'accueil devenus un « espace d'identification ». Elle ne se définit plus par rapport à son ancienne expérience professionnelle.

LES COMPÉTENCES ORIENTENT MAIS SONT-ELLES POUR AUTANT TRANSFÉRABLES ?

Reclasser suppose la recherche d'éléments susceptibles d'orienter vers d'autres emplois. Si certaines connaissances techniques parviennent à se transférer, il n'en va pas de même pour d'autres compétences telles que les « capacités » ou les « qualités » professionnelles.

Des facteurs d'orientation diversifiés

L'analyse permet de distinguer trois facteurs d'orientation : la qualification, les savoirs acquis tout au long du parcours professionnel révélés pendant les entretiens effectués dans les cellules de reclassement et, enfin, pour les salariés peu qualifiés aux savoirs jugés peu transférables, divers traits de surface établis à partir de similitudes présumées entre les chantiers du fond des mines et ceux du BTP.

La qualification, premier facteur d'orientation

Le facteur le plus courant dans les processus de reclassement est la qualification au moment du plan social. Celle-ci spécifie un niveau de classification (ouvrier/technicien-agent de maîtrise) dans une spécialité (l'électromécanique par exemple). Pour les responsables des cellules de reconversion, une seule spécialité était susceptible de trouver une traduction directe à l'extérieur : l'électricité. Les agents possédant quelques connaissances dans ce domaine étaient automatiquement orientés vers EDF³, notamment ceux qui travaillaient en centrales électriques⁴ et les électromécaniciens du fond.

¹ Un plan social est un dispositif juridique qui concerne les entreprises de plus de cinquante salariés qui procèdent au licenciement d'au moins dix personnes. Elles ont pour obligation d'instaurer un dialogue social destiné à éviter et à limiter le nombre de licenciements et de faciliter le reclassement du personnel dont le licenciement ne saurait être évité.

² En logique, la conversion est l'inversion des termes d'une proposition, donc le passage d'une forme à une autre.

³ Les deux entreprises publiques – Charbonnages de France et EDF – signent en 1984 une convention portant sur le reclassement d'agents des HBNPC.

⁴ Les Houillères produisaient leur propre source d'énergie.

Encadré 1

Le plan social des Houillères du bassin du Nord-Pas-de-Calais

Le plan social des HBNPC (1987/1992) a concerné environ 19 000 personnes. Les mesures d'âge (préretraites, retraites) représentent la plus grande partie de l'ajustement des effectifs. 5 400 agents sont reclassés dont 40 % en entreprises privées, 6 % par créations d'entreprises, 20 % à EDF, 34 % dans les filiales de Charbonnages de France. Les principaux moyens mis en œuvre pour inciter les entreprises à les embaucher ont été la prime de 30 000 FF par salarié recruté, le stage d'essai dans l'entreprise d'accueil financé par les Houillères. Pendant le stage d'essai, le salarié pouvait, en cas de difficultés d'adaptation, faire prévaloir son droit au retour.

Quel a été le véritable rôle de ces quelques connaissances dans le domaine de l'électricité ? *A priori*, on peut penser à un transfert de savoirs. Pour les responsables des cellules, les « techniciens » étaient plus aptes à être reclassés à EDF que les abatteurs du fond qui se chargeaient d'extraire du charbon⁵. Les reclassés à EDF, que nous avons interrogés, ont indiqué que leurs connaissances étaient largement insuffisantes. Prenons l'exemple de Jean-Louis, électromécanicien au fond pendant vingt et un ans, reclassé en qualité de rondier⁶ dans une centrale EDF en 1992 : « *J'ai été douze mois au FAR, Formation d'Adaptation Rondier. On a fait de la thermodynamique, j'en avais jamais fait, ça a été difficile, parce qu'à trente-cinq ans, il faut recommencer à zéro, reprendre tout à zéro. Pour être rondier, il faut compter deux à trois ans, connaître tous les systèmes. Ça a été dur.* » La part du transfert de

⁵ Entre 1987 et 1992, 1109 agents ont été reconvertis à EDF dont 93 % d'ouvriers. Une partie a été reclassée dans les centres de distribution de l'électricité (relève-compteur, raccordements souterrains et aériens, dépannages chez les particuliers), l'autre dans des centres de production nucléaire en qualité de rondier (Gravelines dans le Pas-de-Calais, Paluel en Seine-Maritime).

⁶ Ce métier consiste à faire des rondes de surveillance pour contrôler et surveiller en permanence l'ensemble des tableaux électriques et des circuits d'eau et de vapeur d'une centrale nucléaire.

savoirs a été faible. À EDF, pour exercer une fonction, il est nécessaire d'obtenir des habilitations, acquises par des formations. Tous les reclassés ont repris à leur niveau élémentaire l'apprentissage de leurs futures fonctions. Les formations longues comprenaient des matières générales (mathématiques), techniques (thermodynamiques par exemple) et une sensibilisation à la vie de l'entreprise (connaissance de l'organisation). Le propre d'une formation longue, c'est de dispenser des connaissances qui se situent bien en amont des savoirs pratiques et de faire en quelque sorte table-rase des acquis.

Ainsi la qualification, dans ce domaine, a surtout servi à fixer une solution de reclassement, à déterminer une orientation. La spécificité des métiers de la mine ne permettait pas de repérer en grand nombre des savoirs susceptibles de trouver une validation externe. La désignation d'un domaine permettant de le faire a permis de reclasser plus de 20 % du personnel. Cette opération a été facilitée par l'appartenance des deux entreprises au secteur public. Les Houillères économisaient du temps et des moyens : ces agents, orientés mécaniquement vers EDF, sans autre examen, ne passaient pas par les cellules de reclassement. Aucune autre recherche de savoirs n'était effectuée compte tenu de cette orientation. Prédomine ici une logique de placement et de sélection du personnel à partir de caractéristiques immédiatement saisissables, de dénominations communes (électricité, électromécanique) et de mises en équivalence rapides de situations de travail différentes.

Les savoirs repérés pendant les entretiens dans les cellules de reclassement

Pour les salariés jugés difficilement « reclassables », c'est-à-dire ceux qui possédaient une qualification au moment du plan social considérée comme étant peu transférable, et les salariés non qualifiés, des cellules de reconversion ont été mises en place. Certains possédaient d'autres qualifications obtenues antérieurement ; cependant, celles-ci n'apparaissaient pas immédiatement parce que les agents étaient identifiés par la qualification acquise

« des expériences professionnelles antérieures à l'entrée aux Houillères sont décisives pour le reclassement »

aux Houillères. Les agents du fond (abatteurs affectés en taille ou au creusement de galeries) étaient principalement concernés. Les cellules de reconversion avaient pour fonction, d'une part de les informer et de prospecter des entreprises susceptibles de les embaucher ; d'autre part, à travers des entretiens, d'identifier des savoirs potentiellement transférables. Ceux-ci pouvaient se manifester à partir d'expériences professionnelles vécues avant l'entrée aux Houillères ou parfois dans des domaines extra-professionnels (le bricolage par exemple). Ces entretiens faisaient fonction de bilans de compétences en identifiant les acquis et les souhaits des agents et en cherchant des solutions de reclassement.

L'analyse montre ici que des expériences professionnelles antérieures à l'entrée aux Houillères sont décisives pour le reclassement. En effet, lorsque de manière rétrospective on compare les trajectoires, une différence nette s'établit entre ceux qui sont entrés aux Houillères à l'âge de quatorze ans sans expérience hors des mines et ceux qui y sont entrés plus tard, vers l'âge de vingt ans, au terme d'expériences dans des activités jugées à l'époque finalement insatisfaisantes, comme le bâtiment et les transports⁷. Entre la sortie de l'école et l'entrée aux Houillères, la constitution de savoirs à travers ces différentes activités joue un rôle déterminant quinze ou vingt ans après. Les exemples suivants montrent à quel point une expérience plus ou moins ponctuelle peut devenir déterminante par la suite. Ici, la fonction de révélation des bilans réalisés dans les cellules de reconversion semble efficace.

Charles entre aux Houillères en 1975, à l'âge de vingt ans, en qualité d'abatteur. En 1989, il est reclassé conducteur d'engins dans une entreprise de travaux publics. Entre seize et vingt ans, il travaille d'abord dans l'agriculture mais c'est son expérience de conducteur d'engins pendant deux ans qui sera décisive pour l'orientation de son reclassement : « *Qu'est-ce que j'ai fait chez M. [l'entreprise de reclassement] ? J'ai repris une grue et un bulldozer. Moi, je n'ai pas eu de problèmes. J'avais déjà une qualification. C'est ce qui m'a aidé.* » Les HBNPC lui financent le permis

⁷ Les pères ne souhaitaient pas que leurs fils entrent aux mines. L'entrée à quatorze ans se réalisait dans la résignation et le silence, on en parlait peu. Lorsque le père s'y opposait, le fils tentait d'autres expériences professionnelles. Mais la force d'attraction des HBNPC était telle (salaire, logement, chauffage gratuit, sécurité sociale) que certains finissaient par y entrer. Vers l'âge de vingt ans, l'entrée aux mines permettait l'obtention d'un logement, avantage décisif pour ceux qui souhaitaient fonder une famille.

poids-lourd. L'expérience lui permet de savoir où il faut aller, ce qu'il faut faire. En disant « *moi, je n'ai pas eu de problèmes* », Charles veut indiquer la différence établie par rapport aux autres agents envoyés avec lui dans cette entreprise : sur dix agents en stage d'essai, il est le seul à être recruté. Pour lui, « l'aide » qui importe est bien cette expérience antérieure que les autres ne possédaient pas.

Jean-Pierre était ouvrier du fond pendant quinze ans, il est reclassé transporteur en 1990. Avant l'entrée aux mines, en 1975, il est routier pendant quatre mois (après une formation dans ce domaine) mais il préfère devenir mineur pour les « avantages » plus importants. Quinze ans après, cette expérience l'oriente automatiquement vers ce type d'emploi : « *Les Houillères m'ont dit "T'as un CAP de routier, il faudrait essayer de trouver là-dedans". Moi, je me suis dit : si c'est pour partir à l'école en tant que mécano, électricien ou ceci, cela, t'arriveras pas. C'est pas la question de ne pas vouloir, même si j'avais eu mon CAP, je n'aurais jamais eu la compétence d'une personne qui travaille depuis dix ans. En connaissant le métier, en sachant conduire, c'est plus pareil. Donc ça m'a aidé.* » Pour Jean-Pierre, « partir à l'école » pour une formation longue et apprendre un métier dont il n'a aucune expérience n'apparaît pas comme une bonne stratégie. Son CAP de routier devient l'élément central de la construction de sa reconversion. Il entre dans un centre de formation pendant un mois afin de réactiver sa pratique dans ce domaine. Jean-Pierre a acquis suffisamment de savoirs pour faire la différence avec une personne qui n'a aucune expérience de la conduite de poids-lourd (« *C'est plus pareil* »).

Ces expériences antérieures constituent des éléments d'orientation ; cependant, à la différence des reclassés à EDF, elles sont à l'origine de savoirs qui exercent un rôle dans l'adaptation au nouvel environnement puisqu'ils sont réutilisés. Effet d'orientation et effet d'adaptation doivent être distingués car ils sont parfois dissociés.

La fonction d'orientation est manifeste car ces expériences repré-

« Dans les cellules de reclassement, pour susciter "l'adhésion" des personnes [...] les responsables devaient limiter autant que faire se peut les autres opportunités »

sentent parfois peu sur l'ensemble d'une trajectoire d'une vingtaine d'années, mais elles suffisent à déterminer une orientation de la reconversion. Face aux incertitudes, elles permettent de réduire les arbitrages. L'agent sait ce qu'il veut faire et se mobilise davantage pour une activité à laquelle il croit, ce qui constitue un facteur de réussite supplémentaire.

Dans les cellules de reclassement, pour susciter « l'adhésion » des personnes, c'est-à-dire leurs motivations et leur plein engagement dans les formations et les projets d'emploi, les responsables devaient limiter autant que faire se peut les autres opportunités (ne serait-ce que la mobilisation collective pour éviter le plan social). La recherche d'un savoir particulier participait bien d'un processus de ce genre. Il permettait de donner un sens au reclassement. Le responsable de la cellule que nous avons étudiée déclare ainsi : « *ils avaient toujours l'espoir de dire, on va faire grève, on prolongera de quatre ou cinq ans de plus. Je disais au gars, aidez-nous, vous n'avez pas de formations, travailler du piqueur dans le civil, on ne peut pas le faire, comment je peux vous aider à vous en sortir. Le gars, en règle générale, répondait "Moi, j'sais rien faire". Sa femme, à côté, disait "mais si, t'es allé chez ma mère, tu as fait du carrelage, de l'électricité, etc." "Ca vous intéresserait une formation de carreleur ? À partir de là, ça se décantait plus facilement".* » Effectivement, « à partir » du moment où un élément d'orientation était révélé, un processus de formation/réactivation était mis en œuvre. Pendant une phase où les agents éprouvaient des difficultés pour définir une solution de reclassement, l'entretien avait bien pour objectif de les convaincre qu'une solution était possible, qu'un reclassement était envisageable. L'individualisation du traitement des personnes permettait d'éviter la formation du sentiment d'être tous dans la même situation et, par là, celui de résistance collective ; mais au-delà, l'identification d'un savoir permettait de fixer une direction, d'éliminer les autres possibilités, de diriger l'attention et de canaliser l'énergie de l'agent sur un projet. Dans ces conditions, l'établissement d'un lien entre le passé et le futur apparaissait comme un gage d'efficacité⁸.

⁸ P. Berger et T. Luckmann ont montré que le préalable à toute conversion, « *alternation* » (devenir autre), suppose l'instauration d'une structure destinée à interpréter le passé de l'individu afin d'influencer ses croyances et de lui montrer, à travers ce passé, que l'expérience présente découle logiquement de celui-ci, l'objectif étant « *l'abandon ou la répudiation de toutes les réalités alternatives* » (1986, p. 217), c'est-à-dire de toutes les autres solutions possibles.

La fonction d'adaptation au nouvel environnement est bien réelle également. Contrairement aux reclassés à EDF, qui utilisent très peu leurs acquis et qui ont suivi des formations longues, Charles et Jean-Pierre réutilisent concrètement leurs connaissances acquises (conduite d'engins et transport) pour s'adapter à leur environnement. Leurs expériences sont réactualisées par des formations courtes. Cependant, il est toujours difficile de savoir ce qui relève respectivement de la mobilisation personnelle due à la détermination d'une solution de reclassement, donc à l'effet de l'orientation, et de l'utilisation du savoir acquis antérieurement.

Les similitudes présumées entre les milieux de travail

Pour les agents du fond qui n'ont connu que les mines et les ouvriers immigrés, les pratiques de reclassement étaient différentes. Pour les cas qui précèdent, la détermination d'un élément potentiellement transférable permettait la réalisation d'une formation ; pour ceux qui suivent, faute d'un tel repérage, aucune formation n'était mise en œuvre. Le reclassement consistait à les envoyer, par contingent de dix à vingt, en stage d'essai dans les entreprises du BTP le plus souvent. Ce secteur représente en effet 84 % des reclassements en entreprise. Pour ces agents peu qualifiés, nous retrouvons le « *paradoxe des reconversions* » (Villeval, 1990) : moins les individus sont qualifiés, moins ils sont formés, plus la procédure de reclassement tend à être rapide et expéditive. L'entrée en stage et parfois leur succession ne permettent pas d'envisager une formation plus longue, une requalification ; tandis qu'une formation courte ne peut être instaurée si aucun savoir n'a été détecté.

Comment expliquer une orientation aussi massive dans le BTP ? Comme l'a montré G. Leconte (2002), les possibilités de placement étaient nombreuses à cette époque (Chantiers d'Albertville, Tunnel sous la Manche). Mais ce n'est pas la seule raison. Pour les responsables des Houillères, le BTP apparaissait comme un débouché naturel pour les agents du fond :

« moins les individus sont qualifiés, moins ils sont formés, plus la procédure de reclassement tend à être rapide et expéditive »

ils possédaient l'expérience des chantiers, des terrains, maniaient des outils similaires (marteaux-piqueurs, pelles et pioches). L'orientation ne porte que sur des similitudes superficielles. L'utilisation des outils cités ci-dessus ne s'inscrit pas dans le même système d'ensemble : le travail d'abattage a toujours été considéré comme la partie noble du travail minier, la quantité extraite déterminait directement la rémunération ; l'environnement était instable et dangereux, nécessitant certaines qualités d'observation (écoute des bruits, surveillance des teneurs en gaz), autant de caractéristiques absentes sur un chantier du BTP. Dès lors, reclasser des agents du fond de cette manière pouvait engendrer des situations de décalage entre la personne et son environnement d'accueil.

Jean-Marie, de père mineur, est entré aux Houillères à l'âge de quatorze ans, en 1969, et, après vingt-deux ans d'ancienneté en qualité d'ouvrier-abatteur puis d'agent de maîtrise-fond, sa première expérience hors des HBNPC (1991) se situe dans une entreprise du bâtiment en qualité de chef de chantier, sans aucune formation : « *On sortait du noir au jour et on nous jetait sur un chantier. Les termes, on ne les connaissait pas, les hommes, on ne les connaissait pas, les méthodes de travail, on ne les connaissait pas. Moi, je me souviendrai toujours. On m'a balancé sur I. (grand chantier au nord-ouest de Lille), c'était le gros terrassement. Ils sont quand même descendus à douze mètres de profondeur, eh ben, j'étais perdu. Il y en a neuf sur dix qui ont lâché. On les jette, c'est le terme à émettre hein ! On les jette dans une équipe et puis débrouille-toi ! Je n'arrivais pas à m'adapter.* » Être « *perdu* » signifie une incapacité à mobiliser des savoirs, à s'insérer dans les actes de travail et à répondre aux attentes des partenaires. L'effet de reclassification de l'ancienne échelle à la nouvelle le positionne chef de chantier alors qu'il n'a pas les connaissances de base des ouvriers déjà présents depuis de nombreuses années. La proportion de ceux qui ne sont pas restés est juste. Huit autres agents des Houillères, dont deux agents de maîtrise, ont été en stage dans cette entreprise. Un seul y a été embauché. Jean-Marie (comme les sept autres stagiaires) est retourné aux Houillères. L'expérience apparaît traumatisante (« *Je me souviendrai toujours* ») et brutale parce que Jean-Marie n'a ni formation, ni même une sensibilisation aux métiers du BTP. Il a été simplement reclassé sur sa longue

expérience des chantiers du fond. Travailler à « *douze mètres de profondeur* » avait toutes les apparences du travail de fond ! L'absence de connaissances est telle qu'il est en quelque sorte « *inhibé* » sur le chantier, incapable d'agir. Peut-être ceci le conduit-il à accepter, lors du deuxième stage, le reclassement en qualité d'ouvrier qualifié dans une autre entreprise du bâtiment. Cette fois, il est embauché mais le travail est peu qualifié (polissage de dalles). Depuis sa sortie des Houillères, son parcours est marqué par un « *déclassement* » (Nauze-Fichet et *al.*, 2002) en termes salarial (diminution de moitié par rapport aux HBNPC), social (d'agent de maîtrise à ouvrier) et professionnel (moins de responsabilité, plus d'exécution).

« *Le "petit peu"*
est une expression
récurrente chez
Michel : il est un « *petit
peu* » partout mais
pleinement nulle part »

Michel, lui aussi d'origine familiale minière, a été ouvrier du fond pendant vingt ans. Il est reclassé ouvrier qualifié dans une entreprise de Travaux Publics (TP) avec vingt-deux autres agents en 1990. La société a besoin d'ouvriers pour construire le métro de Lille qui nécessite des travaux de

creusement et de galerie. Or, pour cette activité, Michel parvient à s'adapter temporairement. Lorsque ce chantier se termine, faute de connaissances de base dans les TP, il n'est pas affecté à une fonction bien définie : « *Depuis 1991, j'ai fait pas mal de boulots divers, jamais un boulot vraiment bien défini, j'ai toujours été un petit peu à droite, à gauche, chaque fois des choses différentes, j'étais un peu comme magasinier, j'ai fait du montage à droite, à gauche, j'ai fait un petit peu de tout, pour faire ceci, cela, quand ils n'ont personne de disponible.* » Sans spécialité, il se décrit comme un « *bouche-trou* ». Le « *petit peu* » est une expression récurrente chez Michel : il est un « *petit peu* » partout mais pleinement nulle part. Sa non-spécialisation exprime sa forte mobilité pour des travaux divers (« *Ce serait mieux d'avoir une spécialisation* »). Sa mobilité accrue et sa disponibilité de tous les instants (au début de la reconversion, il n'est pas mobile) sont les seuls moyens qu'il utilise pour tenir sa place. Il ne peut pas avoir de distance vis-à-vis de quelques règles

élémentaires du travail (être à l'heure, accepter les déplacements, être malade le moins possible, ne pas faire de fautes dans le travail quotidien, etc.). Michel se conforme au rôle de l'ouvrier exécutant, serviable et sérieux : « *J'essaie de rendre le plus de services possibles à mes supérieurs, malheureusement, je ne peux pas beaucoup plus. De toutes manières, depuis que je suis là-bas, je n'ai jamais posé malade, je n'ai jamais loupé une journée. Ils m'ont demandé de partir à Orléans, je suis parti à Orléans, ils m'ont demandé d'aller à Boulogne, je suis parti à Boulogne. On me dit "tu pars ce soir", je pars ce soir.* » Le manque d'autonomie de Michel s'exprime par cette acceptation de ce qu'on lui dit de faire. Sa mobilisation totale dans l'exercice de ces tâches déqualifiées est à la mesure de son incapacité à s'adapter aux activités demandant des savoirs spécifiques aux TP. L'expérience est aussi très traumatisante. Michel en « *rêve la nuit* » car, « *avec le manque de connaissances, on se pose des questions. Au début, je déroulais ma journée la nuit. Quand j'arrivais le matin, je savais comment j'allais procéder parce que j'y avais pensé toute la nuit, pas oublier ceci, pas oublier cela* », ce qui lui permet de répéter les gestes à faire le lendemain. Michel n'a pas pu s'adapter pleinement à son environnement et avoir accès à des fonctions plus qualifiées. Ainsi, il mobilise toutes les compétences élémentaires (acceptation des déplacements, disponibilité parfaite) et toutes les ressources physiques et psychologiques pour éviter le chômage.

Pourquoi les milieux d'accueil étaient-ils intéressés par le recrutement de tels agents ? Sans doute, ne les auraient-ils pas recrutés sur la seule base de leurs compétences. Le rôle des aides était de compenser ce manque d'intérêt à l'embauche. Celles-ci reposaient sur des incitations financières (prime de 30 000 FF après deux ans d'embauche). Bien évidemment, il n'y avait pas « d'équivalence » entre le manque de compétences et l'incitation financière.

La prime versée au bout de deux ans et le stage de quelques mois constituaient une période pendant laquelle les reclassés devaient réaliser une adaptation à leur nouvel environnement en tentant d'accumuler des connaissances. En définissant une période supposée suffisamment longue pour permettre l'adaptation, en proposant des moyens incitatifs pour compenser le manque d'intérêt à l'embauche et en multipliant les stages, les responsables des Houillères pensaient instaurer un dispositif efficace pour

reclasser les agents peu qualifiés. Du strict point de vue du reclassement, il l'est, puisque, à chaque envoi d'un contingent de mineurs, certains étaient reclassés et que, finalement, on a dénombré environ une dizaine de ruptures de contrat de travail sans solution sur l'ensemble des effectifs à reclasser (5400). Mais le recrutement était forcément biaisé par ces mesures car il ne prenait pas pour base le profil du recruté. Celui-ci n'apparaissait pas en rapport direct avec les besoins de l'entreprise et pas assez en adéquation avec le poste⁹.

La principale fonction des stages d'essai était d'inciter les reclassés à accepter les emplois proposés. L'apprentissage progressif des difficultés d'adaptation à travers les stages d'essai, la menace d'être payé sur le montant de la prime de licenciement¹⁰ leur faisaient craindre l'impossibilité de trouver un emploi. Ces difficultés leur faisaient prendre conscience de la nécessité d'accepter un emploi déqualifié et ce qui était proposé. Nous pouvons faire le même constat pour la mobilité géographique. Les agents ne voulaient pas quitter leur région mais les problèmes d'adaptation les y incitaient. L'expérience des décalages par rapport aux milieux d'accueil les rabattait sur des emplois où les possibilités de sécurisation de trajectoire leur paraissaient plus aisées, sur des solutions qui les rassuraient. Pour ces agents reclassés sans formation, les parcours post-miniers sont similaires. Après leur reclassement, le manque de connaissances n'étant jamais comblé, aucune progression n'était possible. S'ils ont maintenu leur position, c'est en raison de cet ensemble d'acceptations et de résignations.

Des compétences pas toujours transférables

En complément des mesures incitatives adressées aux entreprises (primes), les responsables des Houillères ont

⁹ Comme l'exprime A. Lerolle « *soit l'embauche se serait faite sans cela, et elle est donc superflue, soit la prime est le motif de l'embauche et il s'agit d'une mauvaise opération préjudiciable, à terme, au salarié* » (1991, p. 83).

¹⁰ Pour éviter la multiplication des stages et des retours, les Houillères avaient mis en place un Congé Individuel d'Adaptation Professionnelle (CIAP). Celui-ci a été un moyen pour gérer l'« attentisme » de certains reclassés qui, de stage en stage, pensaient bénéficier d'une mesure d'âge. En effet, pendant la période du CIAP, la rémunération versée était déduite de la prime de licenciement calculée en fonction des années de service. Le nombre de CIAP a été de 300 sur la période 1987/1992.

essayé de promouvoir une image du mineur en mettant en avant certaines « qualités » telles que le « courage » et la « solidarité ». La présupposition du transfert d'attitudes est ici très forte. Les mineurs sont courageux et solidaires ; ces deux attitudes seraient transférables dans d'autres lieux, d'autres milieux de travail (à EDF, dans le BTP). Qu'en est-il effectivement ?

Les compétences ne se limitent pas aux savoirs techniques ou à l'expérience d'une pratique professionnelle qui sont, nous l'avons vu, facilement repérables lors d'un bilan de compétences. Il faut y inclure également des savoir-être, des savoirs relationnels, des attitudes en matière d'autonomie, de prise d'initiative. Cette partie des compétences provient d'une pratique professionnelle longue et répétée, de comportements et de gestes dans une organisation spécifique : elles constituent des « *habitudes* », des « *capacités liées à l'emploi qui sont des savoir-être sans lesquels l'emploi/métier ne pourrait être exercé efficacement* »¹¹.

Le rapport au travail des agents des Houillères est marqué par des aspects quantitatifs. Ceux-ci sont liés à la logique de fonctionnement de l'organisation du travail caractérisée par un appel aux volontés, faute de pouvoir mécaniser la production, et par un salaire au rendement. Le fond était un milieu hostile et dangereux (éboulement, « grisou ») duquel le maximum de charbon devait être extrait. Il en découlait deux exigences : d'une part, l'engagement dans la tâche, l'habitude à faire un travail structuré par des moments de mobilisation et de manutention intenses ; d'autre part, la solidarité du travail en équipe qui, sous sa forme concrète, se traduisait par une transgression des barrières occupationnelles (chaque mineur aidait l'autre), hiérarchiques (les agents de maîtrise intervenaient fréquemment avec les ouvriers). Comme l'avait mis en évidence A. Touraine, « *le métier, avant d'être qualification est effort, avant d'être spécialisé est rendement* » (Touraine, 1966, p. 311). L'engagement et la solidarité représentent, de ce fait, une dimension importante de la compétence, celle du « *vouloir* » (Lichtenberger, 1999).

En revanche, ces attitudes ne peuvent être envisagées comme des facteurs d'orientation et des qualités valables dans tout contexte. Etant incorporées, apparaissant ainsi comme liées à la personne au point de la

¹¹ Lexique du ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois).

caractériser, elles ne peuvent trouver des conditions d'une réutilisation que si l'individu contrôle son environnement, ce qui suppose au préalable l'acquisition des savoirs de base. Prenons deux exemples :

Thierry, de père mineur, a d'abord été ouvrier électromécanicien avant de devenir agent de maîtrise au fond. Il entre aux Houillères en 1970, à l'âge de quatorze ans. Il est reclassé chargé d'affaires à EDF en 1990 (cadre). Ce métier consiste à gérer les installations de réseaux électriques au sein de grandes infrastructures. Au cours de son parcours minier, il a profondément intériorisé cet aspect quantitatif du travail. Dans sa formation d'agent de maîtrise, on lui a appris à chronométrer la charge de travail d'un mineur à l'abattage : « *J'avais toujours cette notion de chronométrer, de regarder, de mesurer, de peser la charge de quelqu'un. On s'aperçoit que la quantité de travail, ça fait beaucoup dans une entreprise.* » L'engagement est une attitude liée à sa représentation « quantitative » du travail. Ainsi, une fois arrivé à EDF, Thierry réalise un transfert d'attitudes en exerçant son travail d'une manière similaire : « *Je n'arrivais pas à m'habituer moi. J'étais trop impulsif. Vu le travail que je développais au fond.* » Cette attitude facilite son adaptation et lui permet d'obtenir une reconnaissance dans cette organisation. Mais cette translation n'a été possible que parce que Thierry a compris son environnement. Il passe un bac technique à trente-trois ans et fait l'école EDF. La quantité de travail qu'il évoque n'aurait eu aucun rôle si on ne lui avait pas donné les moyens d'acquérir des connaissances et, par conséquent, d'entreprendre et d'agir. Autrement dit, à lui-seul, son « engagement » comme élément de l'ensemble de ses compétences et savoir-être, ne pouvait constituer un facteur d'adaptation unique, encore moins un élément d'orientation.

Gérard, de père mineur également, avant de devenir agent de maîtrise au fond, était abatteur (treize ans d'ancienneté). En 1990, il est reclassé chef de chantier dans une entreprise de travaux publics. Il connaît le même type d'expérience : « *Dans les Houillères, on courait toujours. Un mineur a toujours travaillé vite. Moi, je sautais dans la tranchée [entreprise de reclassement]. Pour nous, c'était naturel* ». Gérard mobilise cette autre compétence « naturelle » liée à l'engagement : la mobilité fonctionnelle ou occupationnelle, c'est-à-dire l'habitude de s'épauler, de s'entraider, qui constituait une règle de fonctionnement au fond. Il établit avec les ouvriers de son

équipe sur le chantier une relation similaire à celle qu'il entretenait au fond, en qualité d'agent de maîtrise, avec les abatteurs (« *Ils rigolaient parce que, moi, j'étais avec mes bottes* ») alors qu'il est chef de chantier. C'est cela qui est « *naturel* ».

Ici aussi, le transfert d'attitudes est un facteur favorable à la construction d'un reclassement « réussi ». Comment l'expliquer ? Il ne suit aucune formation, n'a aucune connaissance préalable dans le domaine des travaux publics. De ce point de vue, il est dans la même situation que Jean-Marie, ce chef de

chantier également qui se disait « perdu ». Mais, à la différence de celui-ci, il bénéficie d'un facteur capital pour les reclassements, élément complémentaire et indispensable dans cette rationalité d'orientation et de placement, à savoir l'aide d'une tierce personne déléguée par l'entreprise : « *J'ai été avec un vieux, il m'a bien aidé au démarrage, il m'a donné un rude coup de main. Si on n'aide pas quelqu'un qui arrive, surtout quand vous ne connaissez rien du tout dans le métier. On vous donnait une équipe, c'était la pose de tuyaux de bordure. Moi, j'avançais bien. Il passe et il me dit "t'as fait ça ? t'as fait ça ?". Je lui réponds "non". Alors il convoque tous les gars puis il dit "Lui, c'est un jeune, il vient d'arriver, si vous voulez le saquer, je vous saque avant !". Comme ça ! Après ils m'ont aidé, les ouvriers, et j'ai appris comme ça. Mais pendant six mois, j'ai travaillé avec les ouvriers pour dire d'apprendre le métier. Ils connaissent mieux le travail que vous, s'ils ne vous aident pas, c'est fini.* » De ce fait, pendant six mois (la durée du stage), tout en étant chef de chantier, Gérard travaille avec les ouvriers afin d'acquérir les connaissances de base des TP. Il n'y a pas d'autres moyens d'accès aux savoirs. L'aide des ouvriers ne va pas de soi car, sans connaissances, sa position de responsable est illégitime pour eux. La délégation d'une personne chargée de son intégration apparaît déterminante. Dans un contexte où il n'y a ni formations, ni savoirs préalables, les connaissances ne peuvent provenir que du milieu d'accueil, d'où la responsabilité de celui-ci. Le transfert d'attitudes n'a

« Dans un contexte où il n'y a ni formations, ni savoirs préalables, les connaissances ne peuvent provenir que du milieu d'accueil »

donc été possible qu'en raison de cette acquisition progressive de savoirs.

Ces reclassés, dans leur parcours précédent, ont construit un rapport au travail lié à l'organisation dans laquelle ils se trouvaient. Il est possible de parler de « mémoire » du corps, constituée par une répétition longue et fréquente de gestes, de postures corporelles dans un environnement donné. Il s'agit d'une « mémoire-habitude » qui permet de s'adapter sans réfléchir à l'environnement. L'individu ne se demande pas ce qu'il est en train de faire, il agit. La mémoire est associée à un contexte précis. Lorsque celui-ci est modifié, comme dans le cas d'un reclassement, elle est coupée de sa base d'activation. Selon le milieu d'accueil, l'ensemble des techniques corporelles peut partiellement rencontrer les conditions d'une réactivation, une base possible d'actualisation. C'est bien le cas de ce rapport au travail composé par le « rendement » et « l'effort ». Mais celui-ci ne peut constituer une base de définition de nouvelles voies professionnelles. Les deux reclassés qui précèdent ont pu réaliser un transfert d'attitudes mais cela n'a été possible que parce qu'ils ont acquis des connaissances grâce à des formations ou à un accompagnement très efficace. D'un autre côté, la réutilisation de ces savoir-être a permis de faciliter leur adaptation et de se faire reconnaître comme détenteur de compétences.

Au total, s'observe un phénomène de stratification des effectifs en reclassement : les formations longues et qualifiantes aux plus qualifiés ; les formations courtes et réactualisantes pour ceux dont l'investigation du passé a permis de repérer des savoirs transférables ; la multiplication des stages d'essai et la réduction des compétences à un « savoir-être » pour les moins qualifiés. Ces différents modes de reclassement ont des conséquences sur le parcours post-minier.

« Les analyses précédentes conduisent à distinguer reclassement et reconversion »

LE RECLASSEMENT NE SUFFIT PAS À LA RECONVERSION

Les analyses précédentes conduisent à distinguer reclassement et reconversion. Les aides mises en place ont été efficaces en matière de reclassement.

Encadré 2 L'enquête

Le premier travail a consisté à reconstituer le cadre de la reconversion : analyse des circulaires administratives mettant en évidence les difficultés progressives du reclassement, moyens mis en œuvre pour la reconversion et leur justification, statistiques de la répartition des effectifs reclassés, entretiens d'anciens responsables de cellules de reclassement, de responsables d'entreprise ayant accueilli les agents des Houillères. Ensuite, quarante-six ex-agents des HBNPC ont été interrogés entre six et dix ans après leur reclassement. Les entretiens sont de type « biographique » c'est-à-dire portant sur les grandes séquences composant la trajectoire. Ils permettent de relever des aspects « objectifs » – suite de positions occupées, d'expériences professionnelles, quelques paramètres de position tels que l'âge, l'ancienneté, la qualification – et des aspects « subjectifs », c'est-à-dire le sens et la signification subjective que les individus accordent à leurs expériences professionnelles. Pour des individus ayant connu deux parcours professionnels (avant et après le reclassement), la semi-directivité de l'entretien leur permettait de se centrer soit sur le passé, soit sur l'expérience présente.

Les milieux d'accueil ont été intéressés par la prise en stage d'agents des Houillères : ceux qui s'adaptèrent et acceptèrent les tâches proposées ont été recrutés tandis que les autres retournaient aux HBNPC, sans frais pour l'entreprise d'accueil. Mais, s'il est possible de parler d'efficacité, il semble difficile de parler de « réussite ». Celle-ci ne peut pas s'établir sur la seule base du taux de reclassement du personnel et du faible nombre de ruptures de contrat de travail sans solution au terme du plan social. Les individus se définissent-ils eux-mêmes en termes de réussite, qualifient-ils leur reclassement de cette manière ? Ne pas prendre en compte le sens qu'ils accordent à leur expérience, c'est prendre le risque d'imposer une « catégorie » (Demazière, 2003), en l'occurrence celle de reconvertis à des individus qui, justement, ne le sont pas subjectivement.

Ici, une approche biographique à partir de « récits de vie » (Bertaux, 1997) permet de saisir à la fois un parcours, c'est-à-dire une suite de positions (postes et qualifications successifs aux Houillères et depuis le reclassement) et la signification accordée par l'agent au parcours réalisé et à l'expérience présente. À partir des récits de vie, il est possible de savoir si l'emploi de reclassement est un « espace d'identification »¹² pour les agents (Dubar, 1992 ; Francfort et al., 1995),

¹² Francfort et al. (1995), distinguent quatre espaces d'identification : le travail (identification au contenu), l'entreprise (comme lieu d'appartenance), la trajectoire (le projet personnel), la société externe (retrait).

c'est-à-dire si l'expérience présente est la « sphère de référence » à partir de laquelle les agents se « définissent » et construisent leur « estime de soi ».

Ces agents ont vécu un long parcours dans un domaine professionnel : ainsi, que peut signifier une reconversion ? Nous pensons que la reconversion est possible à deux conditions : faire le « deuil » des anciennes conditions de vie et de travail ; s'identifier à l'expérience professionnelle présente. Un reconverti est celui qui, d'une part, s'est adapté à son environnement (qui a sécurisé sa trajectoire) et, d'autre part, a réalisé une conversion subjective, c'est-à-dire considère son emploi actuel comme un espace d'investissement de soi et ne se réfère plus à son expérience passée pour se définir. La reconversion est révélée par la manière dont le reclassé décrit sa situation actuelle et restitue son passé (Mazade, 2003).

Une des principales conditions de réalisation d'une reconversion est l'évolution de la situation professionnelle. Ainsi, quelques années après le reclassement, l'individu n'est plus confronté à un manque de connaissances et des problèmes de légitimité. L'accès à des fonctions plus qualifiées constituerait un facteur essentiel de construction d'une reconversion ; cela ne va pas de soi car, nous l'avons vu, encore faut-il bénéficier de sources d'accès aux savoirs pertinents. Le reclassement constitue d'abord une régression. En effet, les mesures mises en place, fournissent, en amont, peu de moyens pour acquérir des connaissances ; ainsi, les reclassés ont la charge de leur adap-

tation. La régression est salariale (baisse de traitement de 30 % en moyenne sur l'ensemble de l'échantillon), même à EDF ; professionnelle (exercice de fonctions non qualifiées, « sale boulot » pendant le stage, mises à l'épreuve) et sociale pour ceux qui acceptent d'être reclassés à un niveau de qualification inférieur à celui d'autrefois. Cependant, du point de vue des trajectoires, une grande différence s'établit entre ceux qui ont pu progresser et compenser certains aspects de cette régression et ceux qui n'ont pu le réaliser et qui ont été bloqués dans l'évolution de leur parcours post-minier, quel que soit le type de reclassement.

Les agents qui ont acquis des connaissances considèrent leur emploi présent comme un espace d'identification. Ils n'émettent pas de regrets par rapport à leur ancienne situation. À l'inverse, ceux qui n'ont pas dépassé cette régression adoptent une attitude de « retrait » par rapport à leur activité et, par leurs regrets, manifestent leur ancrage dans le passé.

Ainsi, les deux cas évoqués précédemment, Thierry (chargé d'affaires à EDF) et Gérard (chef de chantier dans le BTP) ont réalisé un parcours grâce à des formations pour le premier, un tutorat pour le second. C'est pourquoi Thierry évoque un écart, un « gouffre », par rapport à ce qu'il faisait autrefois : « *À la mine je gérais des hommes et du travail. Par contre, à EDF, je gère d'abord de l'argent. On est responsable, on parle en kilo-francs. Ce que je gère là, c'est de très gros chantiers. Il faut que j'ouvre des crédits. C'est un décalage énorme, un gouffre, c'est complètement l'opposé de ce que je faisais au fond. Au fond, j'avais du dialogue avec mon équipe. Là, le dialogue, c'est à l'extérieur. Je représente EDF, il faut plus de poids, plus d'assurance que je n'avais pas à la mine. Il a fallu que je change mon vocabulaire, je parlais patois un peu au fond, des choses comme ça, il a fallu se réadapter et se dire attention, on ne peut plus raconter de bêtises.* » Étant en relation avec des personnes « extérieures » (maîtres d'œuvre, architectes, agents des collectivités locales), Thierry essaie de changer certains aspects de son image et de faire un effort d'autocontrôle. Au fond, il n'avait aucune activité administrative et financière, il fallait gérer les hommes (« peser la charge de quelqu'un »), c'est-à-dire les motiver pour extraire du charbon. Il parle de décalage : il s'agit bien d'un accès à une autre activité. Thierry est resté dans une entreprise publique mais c'est un reconverti : son travail actuel est bien

sûr différent de celui d'autrefois et il considère son emploi présent comme un espace d'identification et d'investissement (« *Je représente EDF* » ; « *On est responsable* »). Le processus de « transformation » modifie non seulement certains aspects de son image et de ses attitudes mais également le regard qu'il porte sur son parcours. Ses expériences passées sont interprétées à partir de sa situation actuelle. Ainsi il ne formule aucun regret et développe un discours davantage centré sur son travail présent, valorisant pour lui, que sur son activité ancienne.

Gérard exerce son « boulot » de chef de chantier au terme du stage : « *Après six mois, j'ai commencé à commander, à faire mon boulot de chef de chantier. Au début, ils me donnaient des petits chantiers, tout ça, des petites bricoles. Après j'ai eu des chantiers de plus en plus gros. Maintenant, j'ai des chantiers de plusieurs dizaines de millions de francs et je gère tout ; budgets, planning et tout.* » Gérard connaît un processus d'apprentissage lui permettant d'accéder à des activités de responsabilité. Pour lui aussi, l'évolution explique pourquoi son expérience professionnelle présente constitue un espace de reconnaissance. Corrélativement, sa représentation du passé est caractérisée par des critiques : « *Dans les mines, on avait des œillères, c'est toujours le même travail, vous foncez et puis c'est tout. Dans les TP, on ne peut pas bricoler.* » Ici aussi, l'évaluation du parcours dépend de la situation actuelle. Il n'exprime aucun regret car « maintenant » il a reconstruit une identité professionnelle. Pour Gérard, le travail de chef de chantier offre des aspects diversifiés (« *je gère tout* ») et enrichissants, alors qu'au fond de la mine, l'objectif était toujours le même.

D'autres, au contraire, n'ont pas progressé. D'une manière générale, le processus d'évolution ci-dessus ne s'est pas réalisé : ni expériences antérieures ni formations ni savoirs transférables ni accompagnement dans le milieu d'accueil ne sont présents. Il y a eu un blocage au niveau de l'apprentissage des savoirs. Il s'agit d'un reclassement, ou d'un remplacement, pas d'une reconversion.

Raymond, issu de plusieurs générations de mineurs, est entré aux HBNPC à l'âge de quatorze ans et n'a connu aucune autre expérience professionnelle. Il a été ouvrier au fond pendant seize ans. Il travaillait en galerie et était dynamiteur. Raymond est reclassé ouvrier dans une entreprise de démolition (1989). Mais, reclassé dans les travaux publics à partir de

similitudes superficielles entre le fond et les chantiers, n'ayant pas de connaissances dans ce domaine, il reste confiné dans des tâches déqualifiées : « *J'ai un patron qui n'a pas su exploiter nos capacités. On n'a pas eu confiance en les mineurs. On nous a pas donné, à un moment donné, même après six mois, même après deux ans d'adaptation, on nous a pas donné notre chance à tous les niveaux que ce soit, monter sur une machine, conduire un camion, ou bien ceci ou bien cela.* » À travers ses paroles, les différents seuils apparaissent (six mois pour le stage, deux ans pour le versement de la prime) : s'il trouve légitime de ne pas accéder à des tâches plus intéressantes dans un premier temps, ça n'est plus acceptable ensuite. Sa situation n'a pas évolué car il n'a pas eu accès à davantage de responsabilités, à d'autres fonctions qui auraient marqué un parcours ascendant : neuf années après le reclassement, Raymond exerce les mêmes tâches qu'au début, lorsqu'il était en stage. Dans cette entreprise, on n'avait pas besoin d'un spécialiste en dynamitage, ni de conducteurs d'engins : six agents ont été envoyés en stage, deux ont été embauchés. Raymond se conforme aux exigences du poste et essaie de faire correctement les tâches déqualifiées qui lui incombent. Il nettoie des engins et du matériel. La régression est surtout professionnelle car il fait le « sale boulot ».

À l'inverse des deux reclassés qui précèdent, il n'accorde pas un sens positif à son expérience professionnelle : « *Pour moi, c'est un écœurement total. Pour moi, quand on est arrivé là dans le bâtiment, c'est tout juste si le mineur était juste bon à pousser une brouette !* » Or ce jugement sur son activité présente dépend de la nature de celle-ci (travail non qualifié) mais aussi de son « *identité pour soi* » (Dubar, 1991) construite tout au long de son parcours antérieur. Lorsqu'il traite des différences entre l'activité actuelle et l'activité antérieure, contrairement aux deux cas qui précèdent, Raymond se centre davantage sur son métier aux Houillères : « *Moi, j'étais chef de poste, j'étais payé au mètre, j'ai fini responsable de chantier. Dans les mines, c'était plus dur, au niveau des responsabilités, au niveau sécurité, au niveau de tout, au niveau du travail. Il y avait un sens à apprendre le travail, il fallait calculer, avoir de la vue, de l'écoute, c'est vrai que c'est pas évident. Dans l'entreprise [de reclassement], vous ne pouvez pas dire votre idée. Pour moi, il y en a plus dans cinq têtes que dans une. Quand on pense ce qu'on a vécu, ce*

qu'on a bossé. Ça a arrêté ! C'est pas nous qui avons demandé que ça arrête. » Faute de connaissances et de transferts de compétences, Raymond ne peut reconstruire une nouvelle identité professionnelle. Même s'il a conservé un emploi, n'a jamais connu ni précarité ni chômage, parler de conversion pour qualifier sa situation et son « vécu » serait inadéquat. Raymond n'est pas un reconverti parce que son activité présente ne représente pas une source d'identification. Si les similitudes entre les chantiers du fond et ceux des TP avaient été réelles, alors il n'aurait pas connu cette situation de blocage. Et s'il développe des aspects positifs de son ancien métier, c'est pour montrer à quel point ceux-ci sont absents dans son activité de reclassement. Le passé est encore la source présente de son estime de soi. À plusieurs reprises, il fait référence à la « *sous-utilisation* » de ses capacités professionnelles (« *un patron qui n'a pas su exploiter nos capacités* » ; « *Vous ne pouvez pas dire votre idée* »), principal aspect de la perception subjective du « *déclassement* » (Giret et al., 2001 ; Nauze-Fichet et al., 2002).

« *pas de reconversion possible pour des individus pourtant reclassés, dans la mesure où il n'y a pas eu de "conversion subjective" .* »

Pour les reclassés qui n'ont pas progressé, qui n'ont pas compensé au moins quelques aspects de la régression subie lors du changement de milieu de travail, l'emploi de reclassement reste très en-deçà de ce qu'ils ont connu autrefois, qu'il s'agisse de relations de travail, de marges de manœuvre, de savoirs mobilisés, de rétribution (salaires et jugement des autres).

Leurs savoirs antérieurs n'ont pas été validés à l'extérieur ; ils n'ont pas bénéficié de formations, ni d'un accompagnement dans le milieu d'accueil ; dès lors, la reconstruction d'une identité professionnelle était impossible (Mazade, 2004). Ainsi, apparaissent toutes les formes de regrets de l'ancienne situation (Linhart et al., 2003). Ces reclassés n'ont pas pu « tourner la page ». Dans ces conditions, pas de reconversion possible pour des individus pourtant reclassés, dans la mesure où il n'y a pas eu de « conversion subjective ».

* *
*

Le plan social des Houillères s'inscrit dans une tendance beaucoup plus générale des politiques de réinsertion : celle de l'individualisation des formes de transition professionnelle et du recentrage sur des actions de retour à l'emploi rapide au détriment de détours par des formations longues. Le rôle des acquis et des expériences professionnelles antérieures est d'autant plus important. Mais cette pratique qui, à des fins d'orientation, tend à isoler quelques éléments d'un ensemble de compétences, efficace en matière de reclassement, ne l'est pas nécessairement en matière de reconversion car elle ne donne pas assez de moyens d'accès aux savoirs pour permettre aux personnes de reconstruire une identité professionnelle. Au fondement de cette pratique se trouvent deux principes :

- 1) une orientation efficace qui cherche dans le vécu de la personne des savoirs et compétences proches des besoins en postes exprimés par le système productif local vaut toujours mieux qu'une mise en formation longue qui serait mal articulée au parcours déjà effectué d'une part et au marché d'autre part ;
- 2) ces savoirs et compétences trouvent une possibilité de réactivation et de transfert. Il est donc présupposé que l'élément qui sert à orienter sera réutilisé et permettra aux agents de s'adapter à leur milieu d'accueil.

Dans certains cas, effectivement, les savoirs mis au jour lors de la phase de transition peuvent être à l'origine d'un cercle vertueux puisque, outre leur rôle d'orientation, ils permettent d'envisager une formation courte et d'accroître les capacités d'adaptation. Dans ces conditions, la compétence repérée joue les rôles d'orientation et d'adaptation. Cependant, il n'y a pas de relations univoques entre une compétence et son devenir dans le milieu d'accueil. L'élément isolé dans le parcours d'une personne peut ne servir qu'à orienter et ne pas parvenir à s'inscrire dans l'entreprise de reclassement. Le risque augmente lorsqu'on se limite à des traits de surface, comme les savoir-être et les « qualités », qui peuvent engendrer des situations de décalage important entre le reclassé et son milieu d'accueil. Cela ne signifie pas que celui-ci sera confronté au chômage, ni même qu'il n'aura pas sécurisé sa trajectoire. Mais les moyens de cette sécurisation reposent largement sur l'acceptation de

tâches qui, au regard du passé, apparaissent déqualifiées. Montrer aux agents les difficultés du reclassement et, par là, leur faire accepter progressivement les conditions proposées et les postes offerts n'est pas la moindre des fonctions des stages d'essai. Ce sont des reclassés parce qu'ils ont conservé un emploi, mais la réalisation d'une conversion subjective ne peut se réaliser car l'effet d'invalidation des compétences lors du passage d'une situation de travail à une autre n'a jamais été compensé. Certaines méthodes de placement des demandeurs d'emploi consistent à ne pas séparer l'orientation et l'adaptation : la « méthode des habilités » utilisée par l'ANPE, en plaçant les personnes en situation de simulation réelle, permet de savoir si celles-ci possèdent les compétences nécessaires aux postes proposés (et si elles en acceptent les conditions de travail).

Les principales caractéristiques de cette pratique de réinsertion professionnelle (individualisation et placement rapide) sont aujourd'hui les principes de base du Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE). Son aspect « adéquationniste » en matière de relation formation/emploi a déjà été souligné (Gelot et *al.*, 2002) : les formations envisagées sont courtes et ont pour

objectif une adaptation au poste. Mais il est possible de rajouter une autre « adéquation » ; celle qui lie étroitement le parcours effectué à la détermination d'une solution de reclassement. Les formations courtes sont par définition soit réactualisantes ou de perfectionnement lorsqu'elles prennent pour base des savoirs préalablement repérés dans les entretiens et bilans de compétences, soit adaptatives pour les agents les moins qualifiés qui n'ont pas de « capitaux » à reconvertir. Dans les deux cas, elles ne cherchent pas à modifier une trajectoire et à transformer les personnes. On ne fait qu'enregistrer le « déjà institué » en n'accordant que peu de place à la perspective d'une « seconde chance », d'une correction du trajet antérieur. La logique qui prévaut reste celle d'une gestion des effectifs à court terme et de placement du personnel et non pas celle d'une recherche et d'une transformation de ce qui, dans le passé, ne trouve plus une validation.

« La logique qui prévaut reste celle d'une gestion des effectifs à court terme et de placement du personnel »

Enfin, si l'on considère que les formations constituent un mauvais outil de reclassement, que la mise au travail rapide est le meilleur moyen de ne pas s'éloigner de l'emploi, alors, pour que le schéma « adéquationniste », qui forme et transforme peu, soit pleinement cohérent, il semble utile d'y introduire un accompagnement très soutenu du reclassé dans le milieu d'accueil. Non seulement parce qu'il est néces-

saire d'ouvrir une voie d'accès aux connaissances, mais aussi parce que les savoirs ne sont jamais neutres et font l'objet d'enjeux. Responsabiliser le milieu d'accueil serait le complément de mesures et de dispositifs qui lui sont étroitement articulés, puisque les politiques d'insertion exercent de plus en plus une contrainte sur les personnes pour qu'elles acceptent les conditions d'emploi et de travail offertes. ■

Bibliographie

Berger P., Luckmann T. (1986), *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksiek.

Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*, Nathan, Coll. « 128 ».

Demazière D. (2003), *Le chômage. Comment peut-on être chômeur ?*, Belin.

Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Colin.

Dubar C. (1992), « Socialisations professionnelles et formes identitaires », *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, pp. 505-527.

Evans-Klock C., Kelly P., Richards P., Vargha C. (1999), « Suppressions d'emplois et licenciements économiques : mesures de prévention et de compensation », *Revue Internationale du Travail*, Vol. 138, n° 1, pp. 49-71.

Francfort F., Osty F., Sainsaulieu R., Uhalde M. (1995), *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer.

Germe J.-F., Monchatre S., Pottier F. (2003), *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, La Documentation française, Coll. « Qualification et Prospective ».

Gelot D., Lévy C., Pelletier W. (2002), « La nouvelle convention d'assurance-chômage : de la formation au formatage des demandeurs d'emploi », *Droit Social*, n° 6, pp. 631-640.

Giret J.-F., Hatot C. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation Emploi*, n° 75, Céreq, pp. 59-73.

Hocquet J.-Y. (1989), « La reconversion des salariés », *Les regards de l'actualité*, n° 142, pp. 34-46.

Kirsch J., Knuth M. (2001), « Restructurations économiques et protection des transitions : approches contrastées en France et en Allemagne », *Travail et Emploi*, n° 87, pp. 29-45.

Leconte G. (2002), « De la mine au chantier : conversion et socialisation professionnelle d'anciens mineurs/futurs maçons », *Formation Emploi*, n° 78, Céreq, pp. 69-77.

Lerolle A. (1991), *Histoire de vies professionnelles. Mobilités externes : stratégies subjectives et politiques d'entreprises*, Documents de travail, n° 62, Céreq.

Liaisons sociales (1996), « La convention de conversion », n° 12225.

Lichtenberger Y. (1999), « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation Emploi*, n° 67, Céreq, pp. 93-108.

Linhart D. (2002), *Perte d'emploi, perte de soi*, Erès.

Mazade O. (2003), *Reconversion des salariés et plans sociaux*, L'Harmattan, Coll. « Logiques Sociales », 219 p.

Mazade O. (2004), « Les reconversions professionnelles sont-elles possibles ? », *Humanisme et Entreprise*, à paraître.

Morin M.-L. (2003), « Compétences, mobilité et formation professionnelle, repères juridiques pour une réforme », *Travail et Emploi*, n° 95, pp. 27-40.

Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 21-43.

Touraine A. (1966), *La conscience ouvrière*, Seuil.

Villevall M.-C. (sous la dir.) (1992), *Mutations industrielles et reconversion des salariés*, L'Harmattan.

Résumé

Passé professionnel et reconversions : le reclassement des mineurs du Nord-Pas-de-Calais

Par Olivier Mazade

Ces deux dernières décennies, la prise en compte du passé professionnel est devenue une des caractéristiques majeures des pratiques de reclassement. L'analyse du parcours d'anciens mineurs du Nord, avant et après le licenciement, montre que les savoirs et compétences acquis, identifiés lors des entretiens professionnels et bilans de compétences, constituent des facteurs d'orientation et déterminent des solutions de reclassement. Cependant, une fois dans le milieu d'accueil, ces mêmes savoirs et compétences ne se transfèrent pas nécessairement et peuvent ne participer que partiellement à l'adaptation au nouvel environnement de travail. Quelques années après le licenciement, les parcours se différencient, notamment en raison de la présence de formations pendant la phase de transition ; si certains reconstruisent une identité professionnelle et connaissent une reconversion, d'autres n'évoluent pas et ne parviennent pas à se convertir à leur nouveau milieu de travail.

Formés et formateurs face à la « double contrainte » des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée¹

Par Isabelle Darmon, Carlos Frade, Didier Demazière, Isabelle Haas*

Prendre en charge les chômeurs les plus en difficulté, assurer un taux d'insertion élevé : face à cette double contrainte, les organismes de formation relaient une conception standard de l'employabilité qui pèse lourdement sur les stagiaires.

Dans un ouvrage collectif récent, Bernard Gazier (2002) reprend une métaphore utilisée par le Suédois Gösta Rehn dans les années 1970, prônant la « *sécurité des ailes* », allusion favorable à la mobilité des travailleurs, en remplacement de la « *protection de la coquille* », image frileuse de la protection traditionnelle de l'emploi. La force de ce

contraste, ainsi que l'opposition entre mesures actives et mesures passives, ou encore entre approche dynamique et approche traditionnelle, ne

¹ La recherche dont nous rendons compte, conduite en 1996-1998, a été soutenue par le programme LEONARDO de la DG XXII de la Commission européenne. Le consortium européen établi pour cette recherche comprenait les équipes suivantes : le *Tavistock Institute* de Londres (Carlos Frade et Isabelle Darmon), coordinateur et responsable des travaux en Grande-Bretagne (Londres) ; l'Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles (IFRESI) de Lille (Didier Demazière et Isabelle Haas), coresponsable méthodologique et responsable des travaux en France (Nord-Pas-de-Calais) ; l'université d'Anvers (Jan Vranken et Mieke Franz), responsable des travaux en Belgique (Flandre) ; et le *Gabinet d'Estudis Socials* (Cabinet d'Études Sociales) de Barcelone (Jordi Estivill, Joaquim Aiguabella et Nuria Fernández), responsable des travaux en Espagne (Catalogne).

* Isabelle Darmon est sociologue à l'ICAS Institute (*Institute for the study of culture and societies*) de Barcelone. Ses recherches portent sur les politiques d'activation et l'emploi précaire en Europe. Elle a notamment publié : « *Activation strategies or the labour market imperative. An outline for a comparison of contemporary rationales and practices of social engineering in the UK, Sweden, France and Spain* », in Serrano Pascual, A. (2004), *Activation Policies for Young People in International Perspective. Monitoring the European Employment Strategy*, Bruxelles : ETUI.

Didier Demazière est sociologue au CNRS, et dirige le laboratoire PRINTEMPS (Professions – Institutions –

Temporalités, Unité mixte de recherche/ CNRS et université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines). Ses recherches portent d'une part sur la comparaison internationale des modes de construction institutionnelle et biographique du chômage, d'autre part sur les changements dans le travail et les dynamiques des groupes professionnels. Il a notamment publié en 2003 : *Le chômage. Comment peut-on être chômeur ?*, Éditions Belin ; « Chômeurs âgés et chômeurs trop vieux. Articulation des catégories gestionnaires et interprétatives », *Sociétés Contemporaines*, n° 48 ; « La tournée des facteurs. Normes gestionnaires, régulation collective et stratégies d'activité », (avec D. Mercier.), *Sociologie du Travail*, 45-2.

Carlos Frade, professeur de sociologie à l'université ouverte de Catalogne, directeur de l'ICAS Institute de Barcelone, travaille sur la gouvernabilité et la rationalité politique libérale, notamment dans le champ des politiques d'emploi et du marché du travail. Il va publier (en 2004) les résultats d'une recherche comparative sur l'emploi précaire en Europe dans un article intitulé « Rights versus Opportunities in the Study of Precarious Employment: Two Conflicting Theoretical and Policy Approaches to the Social Question ».

Isabelle Haas est économiste, actuellement chargée de mission au conseil régional Nord-Pas-de-Calais, où elle s'occupe notamment d'actions publiques en direction des associations de chômeurs et de programmes de soutien aux initiatives collectives des sans-emploi.

laissent guère de place au doute : à l'aube du XXI^e siècle, nos sociétés ne se complaisent plus dans une sécurité de l'emploi démodée et dénoncée pour ses effets pervers, et se sont lancées à corps perdu dans la recherche de la « sécurité active », la « flexsécurité », l'assurance, non plus de l'emploi, mais de l'employabilité.

L'enthousiasme des créateurs de l'« approche transitionnelle » est cependant inséparable, nous semble-t-il, de son caractère essentiellement abstrait, éloigné de la compréhension des ressorts de la société de marché. Confrontés à la foison des contributions scientifiques et institutionnelles à la définition de ce que pourrait être cette nouvelle « société active », sous l'égide en particulier de l'Organisation Internationale du Travail et du gouvernement

français² d'une part, et de la Commission européenne d'autre part³ (sans parler de l'OCDE⁴, qui les a précédés), il nous semble important d'éclairer les conséquences de ces choix apparemment consensuels par des travaux plus empiriques ; notamment sur les processus d'accompagnement des « transitions ». Cela nous a incités à reprendre les résultats d'une recherche européenne un peu ancienne, mais qui nous paraissent aujourd'hui à même de susciter un débat nécessaire.

La recherche dont nous rendons compte ici est comparative ; elle est fondée sur un important travail de terrain en Belgique, Espagne, France et Royaume Uni. Elle partait du constat d'un décalage entre l'objectif de la formation pour les chômeurs de longue durée – le retour à l'emploi –, et le manque d'emplois, ou la grande précarité des emplois proposés à ces personnes à leur sortie de formation. Le constat de ce paradoxe relayait des interrogations antérieures sur les sophismes au fondement de programmes de formation ; ces programmes étant à la fois ciblés sur les chômeurs réputés les plus en difficulté, adossés à des objectifs de retour à l'emploi, dissociés de l'exercice concret d'une activité de travail, et organisés autour de la mobilisation personnelle des stagiaires⁵. Notre objectif n'était pas de décliner une nouvelle fois ces ambiguïtés, mais de les éclairer à partir de la compréhension des interactions entre formateurs et formés : comment s'exercent-elles, au quotidien, sur les participants aux situations de formation, salariés des organismes de formation et chômeurs devenus stagiaires ? Comment ceux-ci tentent-ils de les gérer ? Quelles sont leurs marges de manœuvre ? Pour explorer ces questions, nous avons procédé à neuf études de cas approfondies, comportant des entretiens avec les protagonistes et des observations directes des sessions de formation (cf. **encadré 1**). Les cas étudiés

² Voir par exemple les symposia organisés conjointement à Annecy (2001) et à Lyon (2002) par l'OIT et le gouvernement français, et la publication des actes de ce dernier événement par Auer et Gazier (2002).

³ Voir notamment le Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité (COM (2002) 72 final) et la communication *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (COM (2001) 678 final), mais aussi les formulations successives des priorités de la Stratégie Européenne de l'Emploi.

⁴ Pour une contribution récente de l'OCDE à l'approche transitionnelle, voir les travaux sur la réforme du Système Public d'Emploi (SPE) et notamment les actes de la conférence de Prague et les politiques du marché du travail (OCDE, 2000).

⁵ On se reportera par exemple aux numéros de revues comme *Grand Angle sur l'Emploi* (1987) ou *Éducation Permanente* (1989).

Encadré 1

Une recherche internationale

La recherche, menée entre janvier 1996 et novembre 1998, portait sur les processus de réinsertion des chômeurs sur le marché du travail au moyen de la formation. Son but était la compréhension, l'illustration, et l'évaluation des dimensions de socialisation et d'acculturation à l'œuvre dans la formation des chômeurs visant leur (ré)intégration professionnelle. On visait une analyse comparative et globale des relations entre les chômeurs en formation et les organismes de formation et leur personnel.

Résumons les hypothèses de départ. La première était la contradiction flagrante entre le travail comme valeur et la réalité du chômage. D'un côté, le travail est une valeur dominante, tant dans sa dimension économique que sociale. De l'autre, il faut bien constater le déficit et/ou la précarité d'emploi pour une partie considérable de la population. Il y a donc conflit entre réalité et valeur.

Deuxièmement, les politiques sociales et de lutte contre le chômage deviennent d'autant plus urgentes. À cet égard, la formation peut être considérée comme un moyen de premier ordre pour resocialiser (suivant les valeurs portées par le marché du travail). La formation compenserait le manque supposé de « socialisation », fonction qui par le passé était assumée en partie sur le lieu de travail, et la « désocialisation » que le chômage (particulièrement le chômage de longue durée) est censé produire.

Dans ce contexte, l'idée dominante guidant notre recherche était que, dans des sociétés où les emplois disponibles pour les chômeurs de longue durée font cruellement défaut, ou sont très précaires, les fonctions de discipline et de contrôle remplies par toute formation prennent une importance accrue et passent au premier plan. De même, la question de l'apprentissage des « bonnes » attitudes et dispositions prévaut sur celle de la connaissance et des savoir-faire, ou sur l'expression d'une identité personnelle et collective, au point que celles-ci deviennent un simple moyen au service de celle-là.

Une première phase de la recherche analysait les politiques de formation pour demandeurs d'emploi de longue durée dans une perspective historique et comparative. Puis neuf initiatives de formation ont été sélectionnées comme études de cas selon les critères suivants : [1] cibler un public de chômeurs de longue durée ou de femmes revenant sur le marché du travail. [2] être situées dans des bassins d'emploi défavorisés. [3] chaque paire nationale de cas devait, si possible, être constituée d'organismes de formation ayant des analyses différentes de la situation du marché du travail, du rôle de la formation, et des perspectives d'accès à un emploi pour les chômeurs de longue durée. Deux initiatives ont été sélectionnées en Flandre, deux en Catalogne (*), deux dans le Nord-Pas-de-Calais, et deux à Londres, ayant été précédées d'une étude au stade du pilotage de l'enquête terrain (à Londres également). Les études de cas, de caractère ethnographique, se sont centrées sur la dynamique d'interaction entre les organismes de formation et les chômeurs stagiaires ; toute l'analyse a porté sur le positionnement de la formation, dans le cadre fixé par la contradiction entre le travail comme valeur et la réalité de la situation effective du marché du travail.

Des entretiens individuels ont été conduits au sein des organismes de formation avec les interlocuteurs suivants (comme base minimum) : responsable de l'organisme, et, pour l'initiative de formation plus particulièrement étudiée, responsable de formation, formateurs, et environ dix stagiaires, représentatifs – là où c'était pertinent – des diverses minorités ethniques en présence dans le groupe en formation. En outre, des sessions de formation ont été observées. Les résultats de ce travail de terrain ont été consignés dans des monographies des cas, rédigées suivant une structure commune.

(*) Nous ne rendons pas compte ici du travail effectué en Catalogne, les cas retenus s'étant avérés être peu représentatifs des formations pour chômeurs de longue durée en Espagne.

concernaient des stages pour des chômeurs de longue durée, centrés sur l'amélioration de leur adaptabilité personnelle, et orientés vers l'accès à l'emploi. Ces stages avaient été choisis pour leur place centrale dans le traitement du chômage de longue durée. Ils pouvaient, à ce titre, être qualifiés de « *formation à l'employabilité* », en écho à l'appellation la plus utilisée par les acteurs pour argumenter le sens (comme direction et comme signification) de leurs actions (Demazière, 2000).

Aujourd'hui, la mobilisation des chômeurs, et même des inactifs en âge de travailler, est devenue un impératif communautaire (avec le fameux taux d'emploi de 70 % comme objectif à échéance 2010, et un « taux d'activation » de 20 %) ; dès lors, la contradiction entre l'exigence d'employabilité et la situation du marché de l'emploi est d'autant plus prégnante que la contrainte est plus forte. Cette tension récurrente est aussi un fardeau qui pèse sur nombre de chômeurs, en particulier ceux qui sont désignés comme les cibles des programmes de formation et d'orientation et, par voie de conséquence, sur les professionnels intervenant dans ces programmes. Quel rôle joue la formation des chômeurs de longue durée dans la difficile résolution du paradoxe entre la réaffirmation volontariste d'une « société active » et le poids du chômage de masse et/ou de l'emploi précarisant créateur de « travailleurs pauvres » ? Nos résultats révèlent comment les *principes* sous-jacents à ces programmes, ainsi que leurs *modes d'organisation*, sont eux-mêmes le produit du paradoxe énoncé et génèrent des tensions qui se répercutent sur les organismes de formation et les formés (première partie). Parallèlement, nous avons dégagé les stratégies élaborées, pour ce qui leur reste de marges de manœuvre, par les organismes de formation et les formateurs, d'une part (deuxième partie) et par les formés, d'autre part (troisième partie) ; notre objectif étant de conférer, en quelque sorte malgré tout, un sens à ces expériences.

En rapportant les logiques des organismes de formation à l'égard des chômeurs de longue durée aux injonctions qu'ils subissent, mais qu'ils contribuent à entretenir, nous avons tenté d'une part, d'élucider la fonction qu'ils remplissent ; d'autre part, d'analyser en quoi la formation pour l'employabilité correspond, plus qu'à une découverte des ressources et capacités individuelles et collectives, à un mécanisme de renforcement de la socialisation et de l'acculturation

des stagiaires aux règles du marché du travail et aux conditions d'emploi ; mécanisme qui nous semble être – implicitement – au cœur de l'approche transitionnelle préconisée aujourd'hui.

LA FORMATION À L'EMPLOYABILITÉ SOUS UNE DOUBLE CONTRAINTE

Certains auteurs reprennent la typologie, désormais classique, de G. Esping Andersen (1999), des « régimes » de protection sociale. Ils l'appliquent au champ de la protection contre le chômage. Gallie et Paugam (2000), par exemple, distinguent quatre régimes de protection du chômage, en fonction du pourcentage de chômeurs couverts, du taux et de la durée des prestations, et du degré de développement des mesures actives⁶ : le régime « *de faible protection* »⁷ (par exemple, dans les pays méditerranéens), le régime « *libéral-minimal* » (pays anglo-saxons), le régime « *centré sur l'emploi* » (Europe continentale), et le régime « *universaliste* » (pays nordiques). Une telle distinction conduit à différencier les principes sous-jacents à la politique d'emploi dans les quatre types de régimes : alors que les politiques mises en œuvre dans les pays « libéraux » seraient dominées par un paradigme individualiste d'explication du chômage (lié à des déficiences individuelles des personnes concernées, en particulier dans leurs capacités sociales), les politiques mises en œuvre dans les modèles « centrés sur l'emploi » et « universalistes » laisseraient plus de place à des explications en termes de dysfonctionnements institutionnels et économiques. Les logiques sous-jacentes anglo-saxonnes expliqueraient l'orientation quasi exclusive des politiques d'emploi vers une adaptation de l'offre de travail (*labour supply policies*), y compris en jouant sur l'indemnisation du chômage ; tandis que les politiques continentales, et surtout scandinaves, auraient en outre une composante agissant sur la demande de travail et les mécanismes structurels d'accès et de régulation du marché du travail.

Ces différences paraissent largement s'être estompées dans les dernières années, en tout cas pour les

⁶ Quoiqu'ils reconnaissent que les mesures actives ne sont pas nécessairement assimilables à des mesures de protection des demandeurs d'emploi.

⁷ En anglais, les quatre régimes sont désignés par « *sub-protective* », « *liberal-minimal* », « *employment-centered* » et « *universalistic* ».

pays étudiés (Belgique, France, Grande-Bretagne). Elles s'alignent en effet sur une vision plus individualiste des causes et du traitement du chômage, notamment sous l'impulsion de la Stratégie Européenne de l'Emploi (SEE), dont l'« employabilité » était le pilier fondamental et en demeure l'orientation majeure. Par ailleurs, la SEE promet, plus encore aujourd'hui suite à son réalignement récent sur les Grandes Orientations de Politique Économique (GOPE), le creusement de l'écart entre indemnisation du chômage et rémunération du travail, sous couvert de « rendre le travail plus avantageux ». Nous revenons là, malgré des incantations à la « qualité de l'emploi » à la concrétisation incertaine, au principe fondateur du marché du travail mis à jour par Karl Polanyi (1983). Il vaut pour l'ensemble de nos sociétés, quel que soit le « régime de *welfare* » : le principe de « moindre éligibilité » ou du « marché comme moindre mal ». Selon ce principe, les demandeurs d'emploi doivent toujours « préférer » le travail le moins bien rémunéré du marché à une vie d'assisté.

La mise en œuvre de ce principe s'est toujours accompagnée de « tests » d'aptitude au travail. Ces tests permettent de séparer le bon grain de l'ivraie, les « mauvais » des « bons » pauvres, dans une reformulation incessante de catégories de « handicapologie », au fondement de l'époque moderne (Castel, 1995). Aujourd'hui, l'articulation du principe de moindre éligibilité avec les « tests » d'aptitude vise à la fois à mobiliser l'ensemble de la force de travail disponible et à débusquer les « faux » pauvres ou chômeurs ; comme au moment de la réforme des *Poor Laws* de 1834 en Angleterre, qui marque la création d'un véritable marché du travail et d'une société de marché. Le test actuel n'est plus tant celui de la « *workhouse* », ces ateliers clos de travail quasi forcé que les pauvres cherchaient par tous les moyens à éviter, que celui, plus sophistiqué, de la « recherche active d'emploi ». Ne sont comptabilisés comme chômeurs que ceux qui recherchent activement un emploi, mais en même temps, les bénéficiaires d'assurance-chômage ou d'assistance doivent prouver qu'ils sont en recherche active, sous peine d'être rayés des listes, et donc de perdre leurs prestations. Dans ce cadre, la participation aux actions de formation devient une « preuve » de mobilisation personnelle. En revanche, le refus de participer est perçu comme un abus. Il révèle une disposition de « profiter » du système qui doit être pénalisée. Les organismes de formation, et aujourd'hui

d'hui d'orientation, sont donc appelés à rendre opératoire une distinction plus fine que les simples catégorisations administratives ; distinction fondamentale pour le fonctionnement du marché du travail, mais aussi dans la perspective d'une réforme de l'État-providence acceptable pour les « classes moyennes », dont les réticences à financer une protection sociale universaliste sont au fondement de l'approche transitionnelle évoquée plus haut (Schmid, 2002). Nous passons brièvement en revue ci-dessous les principales dispositions nationales organisant la formation des chômeurs de longue durée dans la seconde moitié des années 1990, principes qui restent valables en 2003. Il s'agit de cerner le système de doubles contraintes⁸ pesant sur ces organismes, et, en dernier ressort, sur les chômeurs eux-mêmes, dans ce contexte de transformation partielle de la formation en « test » de bonne volonté.

« En Grande-Bretagne, [...] la formation vise à remettre rapidement les chômeurs en condition d'accès à un emploi, quel que soit l'emploi »

■ En Grande-Bretagne : le contrôle social des chômeurs

En Grande-Bretagne, les vingt dernières années de politiques d'emploi ont vu le retour en force des principes sous-tendant le fonctionnement du marché du travail au moment de l'explosion industrielle du siècle dernier. Ce retour est symptomatique d'un renforcement d'une approche coercitive et punitive de l'indemnisation du chômage (mais aussi de l'ensemble des politiques sociales). Il s'est par exemple traduit

⁸ La notion de double contrainte a été diffusée par l'École de Palo Alto et fait référence à des injonctions simultanées et paradoxales plaçant la personne qui les reçoit dans une situation sans issue. Cette notion nous paraît, dans une certaine mesure, refléter les conditions d'activité des organismes de formation étudiés, qui se trouvent à la fois dans l'obligation d'accueillir les plus vulnérables parmi les chômeurs, et en même temps d'obtenir de bons résultats en termes de placement dans l'emploi ou en formation. Toutefois, la formation pour les demandeurs d'emploi constituant un marché, les organismes de formation contribuent eux-mêmes au renforcement de ces contraintes en jouant le jeu effréné de la concurrence, ce qui relativise leur impuissance, caractéristique des personnes en situation de double contrainte.

par une réforme de l'indemnisation du chômage en 1996 qui réduit la durée d'indemnisation sans condition de ressources à six mois (un an précédemment) pour les personnes ayant cotisé suffisamment ; cette réforme soumet par ailleurs l'indemnisation à un test de ressources après six mois ainsi que pour les personnes n'ayant pas suffisamment cotisé. Surtout, comme son nom l'indique, la « *job seeker's allowance* » se veut en elle-même une mesure active plus qu'une mesure de protection contre le chômage⁹ ; elle rend en effet obligatoire la participation à certains programmes de recherche d'emploi ou de remise au travail. Cette contrainte a été renforcée avec la mise en place du *welfare to work* par le gouvernement travailliste. Cet ensemble de programmes vise à lutter contre le chômage et l'exclusion en combattant l'assistance ; il cible les jeunes et les chômeurs de longue durée, pour lesquels il est obligatoire, mais s'adresse également à certains groupes d'inactifs comme les mères célibataires ou les handicapés, en principe sur une base volontaire mais avec une forte composante incitative.

Depuis déjà plus d'une décennie, les programmes de formation pour chômeurs de longue durée constituent une composante majeure d'un dispositif à la fois de contrôle et de combat contre la « *culture de la dépendance* » (*dependency culture*) (Frade, Darmon, 1997), plus que comme des instruments de qualification¹⁰. Les chômeurs de longue durée doivent participer à certains stages du Service de l'Emploi (comme *Restart* ou *Project Work*, ou aujourd'hui le *New Deal*) ou y sont fortement « incités »¹¹. Dans le même temps, la formation vise à remettre rapidement les chômeurs en condition d'accès à un emploi, quel que soit l'emploi ; l'accent est mis sur l'apprentissage des techniques de recherche d'emploi et sur la « remotivation » de chômeurs perçus comme marqués par cette « culture de la dépendance » et peu dynamiques dans leur recherche. Les programmes de formation conjuguent donc une composante curative et une composante coercitive, la seconde subordonnant largement la première.

⁹ C'est un argument systématique du gouvernement dans ses réponses à la Commission européenne, qui considère insuffisantes les mesures d'activation prises par le Royaume-Uni (Darmon, 2003).

¹⁰ Le manque de qualifications adaptées au marché du travail et à ses évolutions étant l'un des autres grands défis qui mobilisent le gouvernement, mais les programmes de qualification visent plus les jeunes, et surtout, les personnes ayant déjà un emploi.

¹¹ C'est le cas pour le programme *Training for Work (TfW)*, principal programme de formation jusqu'en 1998 (Finn et al., 1998).

Les chômeurs sont fortement incités à s'inscrire en formation, sous peine – implicitement ou explicitement – de perdre leurs droits, et se voient en même temps dans l'obligation de prouver leur « motivation » à retrouver un emploi. Dans cette logique et pour percevoir les financements publics, les organismes de formation doivent à la fois accueillir les participants qui leur sont référés par le Service de l'Emploi et atteindre certains objectifs quantitatifs (*targets*), entre autres de placement sur le marché du travail. Nous avons donc ici la formulation de la « double contrainte » pesant sur les programmes de formation pour chômeurs de longue durée en Grande-Bretagne : accueillir les plus contrôlés des chômeurs et en faire des individus motivés et employables.

■ En France : le soutien aux personnes les plus en difficulté

En France, le principe de protection du système d'assurance chômage s'est également érodé au cours des vingt dernières années, quoique davantage pour des raisons d'économie budgétaire et comme conséquence de la dérégulation du marché du travail, que sous l'impulsion d'une stratégie de subordination à un principe d'activation. En effet, le durcissement des conditions d'éligibilité, allié à l'explosion des contrats temporaires ne permettant pas une durée de cotisations suffisante, a conduit à une réduction sensible du taux de couverture des prestations de chômage¹² ; cela a renforcé le caractère « catégoriel » historique de la protection du chômage en France (Belorgey, 2000). Le Revenu Minimum d'Insertion (RMI), conçu comme un filet de sécurité pour les personnes dénuées de ressources, en est ainsi venu à jouer le rôle de troisième niveau de protection contre le chômage, sauf pour les jeunes. Les « politiques d'insertion » professionnelle accueillent donc de plus en plus les allocataires du RMI (DIRMI, 1999), nouvelle catégorie de pauvres dépendant d'une assistance fortement stigmatisée.

Les politiques d'emploi françaises ont été ciblées, depuis plus de vingt ans, sur les catégories les plus exclues de l'emploi (jeunes, chômeurs de longue durée, et pour une part, bénéficiaires du RMI). L'apparition de la catégorie des chômeurs de longue durée s'appuie sur une observation de la population qu'elle

¹² De 60 % en 1985 à 41 % en 1998.

nomme, qui démontrerait une dégradation des conditions d'existence, des troubles comportementaux et psychologiques, ainsi qu'une plus forte réticence des employeurs au-delà d'un an de chômage (Barrère-Maurisson, Merle, 1982). Une telle caractérisation révèle la possibilité de deux chaînes explicatives indépendantes du chômage de longue durée : d'un côté, celle qui le considère comme le produit de caractéristiques individuelles qui font des individus concernés une catégorie à part, englués dans des handicaps spécifiques ; de l'autre côté, celle qui l'appréhende comme le résultat de facteurs exogènes, en particulier, les déséquilibres durables du marché du travail et l'exacerbation de la concurrence entre postulants aux emplois.

Dans la première perspective, la lutte contre le chômage doit se centrer sur les individus concernés afin de les aider à compenser leur infériorité ; dans l'autre, elle implique une intervention sur les déterminants de l'emploi et ses principes de distribution.

Dans une certaine mesure, la seconde chaîne explicative a été retenue pour analyser le chômage des jeunes. Elle a donc donné lieu à des tentatives de modification des conditions d'accès au marché du travail classique ; pourtant, pour les chômeurs de longue durée, une interprétation proche de la « handicapologie », illustrée par Castel¹³, a été largement favorisée en France, même si les politiques ont été diversifiées (Demazière, 1997). Cette approche a débouché sur des politiques de type curatif¹⁴ plus que coercitif, en organisant d'un côté, une offre d'emplois spécifique par le biais des Contrats Emploi Solidarité, précaires, mal payés et stigmatisés

« pour les chômeurs de longue durée, une interprétation proche de la "handicapologie" a été largement favorisée en France »

¹³ Jérôme Gautié, dans le chapitre conclusif d'un ouvrage de comparaison des politiques d'emploi en Europe et aux États-Unis, pointe le risque d'un « retour d'une certaine handicapologie » dans le traitement de la question sociale (Barbier, Gautié, 1998).

¹⁴ Nous entendons *curatif* ici au sens médical de « restauration d'une capacité perdue ». Le lecteur familier du jargon européen peut être surpris par l'utilisation de ce terme puisque les mesures d'aide aux demandeurs d'emploi sont considérées comme « préventives » par opposition à « curatives » lorsque l'intervention se situe en amont du délai fatidique des six mois de chômage pour les jeunes, et des douze mois pour les adultes.

(Simonin, 2002), et de l'autre des stages de formation visant à restaurer l'« employabilité » des bénéficiaires, définis administrativement comme les chômeurs les plus éloignés de l'emploi¹⁵ ; et ce, plus encore depuis la loi de lutte contre les exclusions de juillet 1998. Notons toutefois l'extension de ce paradigme du « soin » à la masse des chômeurs dans la récente réforme des allocations chômage ; dans les entretiens prévus tous les six mois, on ne contrôle pas seulement la réalité de la recherche active d'emploi, mais la motivation des chômeurs et leur capacité à élaborer un véritable « projet personnel » : le soupçon de l'incapacité s'étend ainsi à l'ensemble des demandeurs d'emploi.

En France également, les actions de formation se trouvent donc prises dans l'état d'une double contrainte : répondre aux « besoins » des moins employables, et former pour l'emploi. Les organismes de formation doivent recruter leurs stagiaires parmi les catégories ciblées par les mesures pour l'emploi, et en même temps obtenir des taux de placement satisfaisants à l'issue des stages. Les chômeurs, quant à eux, doivent prouver à la fois leur « fragilité » (exprimée notamment en temps passé hors de l'emploi) et leur « motivation » à améliorer leur « employabilité ». On retrouve donc bien, dans une formulation légèrement différente, les termes du paradoxe britannique ; cependant, il affecte plus directement les organismes de formation, évalués parfois uniquement sur leur capacité à trouver une solution « positive » (qui peut être un autre stage), que les demandeurs d'emploi, sur lesquels la pression s'exerce pour le moment de manière moins directe qu'en Grande-Bretagne.

En Belgique : la lutte contre la dépendance des chômeurs et des « minimexés »

En Belgique, mais c'est aussi le cas en France, les politiques en direction des chômeurs ont connu un renforcement du contrôle des personnes, en particu-

¹⁵ Ainsi, en 1998, les groupes en Stages d'insertion et de formation à l'emploi (SIFE) devaient comporter 50 % de personnes inscrites depuis plus de 12 mois sur les 18 derniers mois, 30 % de personnes inscrites depuis plus de 24 mois sur les 36 derniers mois, et enfin 20 % de personnes inscrites depuis plus de 36 mois, ou allocataires du RMI, ou encore reconnues comme « travailleurs handicapés ». Les SIFE, mesure phare de formation des chômeurs de longue durée dans la deuxième moitié des années 1990 (autour de 180 000 participants par an entre SIFE collectifs et individuels), ne concernaient plus en juin 2003 que 24 600 personnes.

« La Belgique a connu un renforcement du contrôle des personnes [...] dans la mouvance de l'instauration de l'État Social Actif »

lièr celles qui bénéficient d'allocations de chômage, dans la mouvance de l'instauration de l'« État Social Actif », tendance associée, là aussi, à une dégradation des niveaux et durées d'indemnisation. Néanmoins, le système d'indemnisation du chômage en Belgique figure toujours parmi les plus généreux d'Europe. Les jeunes ont accès au Revenu minimum garanti (Minimex). Les Centres Publics d'Assistance Sociale (CPAS) sont responsables de l'administration du revenu garanti et de la réintégration de ses bénéficiaires sur le marché du travail. Ils doivent procurer eux-mêmes un travail aux personnes les plus éloignées de l'emploi, afin de leur permettre de renouveler leurs droits à la sécurité sociale. De même, les mesures d'aide à la création d'emplois « sociaux » pour les chômeurs de longue durée se sont multipliées, sans que le fonctionnement du marché du travail traditionnel n'en soit altéré. Dans le même temps, la très forte poussée du chômage et les difficultés budgétaires du gouvernement le conduisaient à imposer des conditions plus drastiques aux demandeurs d'emploi, et à vérifier en particulier leur « disponibilité au travail » par le biais de l'inscription obligatoire à des sessions d'orientation individuelle, ou pour les jeunes bénéficiaires du Minimex, par l'obligation d'entreprendre une formation ou une recherche d'emploi suivie. Les organismes de formation ont ainsi à s'occuper d'un public partiellement contraint à se former, tout en préparant une sortie « positive » évaluée en termes de taux de reclassement. Ce système très contraignant, et plus coercitif qu'en France, est toutefois financé de manière plus libérale et plus diversifiée qu'en Grande-Bretagne, tant en ce qui concerne les organismes de formation que les chômeurs en formation¹⁶.

S'agissant de la mise en œuvre des programmes de formation des chômeurs de longue durée, les similitudes l'emportent sur les différences entre les trois pays, du moins en ce qui concerne la place attribuée

¹⁶ Il arrive que des chômeurs en formation se voient offrir des statuts d'employés des organismes de formation, rémunérés au salaire minimum.

aux organismes de formation ; le système, piloté par l'administration, est construit autour d'une double contrainte, d'exigence de résultats en termes d'accès à l'emploi et de ciblage des personnes les plus en difficulté. Dans les trois pays, les systèmes de formation sont pilotés en référence au travail comme valeur centrale, déclinée en objectifs multiples dont la compatibilité est reportée sur les organismes de formation : obtenir des résultats en termes de réinsertion professionnelle, renforcer la cohésion sociale en privilégiant les fractions les plus démunies et les moins employables des chômeurs, maintenir un contrôle social en ciblant les chômeurs les plus découragés ou réticents à l'égard de l'emploi ou des dispositifs publics. L'exacerbation de la concurrence entre organismes de formation pour l'obtention des financements publics, régionaux, nationaux ou européens, contribue à fragiliser leur position vis-à-vis des pouvoirs publics. Dès lors, quelles sont les stratégies et marges de manœuvre des organismes de formation ? Comment parviennent-ils à combiner des injonctions contradictoires ? Comment composent-ils avec ces tensions ?

MARGES DE MANŒUVRE ET STRATÉGIES DES OPÉRATEURS DE FORMATION

Les organismes de formation sont soumis à de fortes injonctions de la part des financeurs. Ces derniers exercent un contrôle à la fois sur le suivi des caractéristiques des formés et sur l'évaluation des résultats sur le marché du travail. Pourtant, l'environnement et le contexte sont peu favorables à la réalisation des objectifs assignés : les pénuries d'emplois persistent et la précarité des statuts d'emploi s'étend ; la concurrence entre opérateurs de formation s'intensifie et les liens entre financement et performance se resserrent ; les pressions des acteurs de l'insertion (Service Public de l'Emploi, travailleurs sociaux) pour envoyer leurs publics en formation s'accroissent et les candidatures aux stages reflètent de moins en moins un intérêt pour la formation.

Ces multiples tensions pèsent sur les organismes de formation. Ils subissent de plus en plus brutalement une « tyrannie de l'emploi » resserrant les liens entre la formation et l'emploi, les stages pour les chômeurs de longue durée et le retour sur le marché du travail (Demazière, 1999). Mais cette contrainte est également transformée en ressource quand les résultats

obtenus peuvent être présentés dans des stratégies publicitaires, auprès des administrations pour la reconduction des financements, auprès des chômeurs pour attirer des candidats motivés. Notre enquête montre que des marges de manœuvre sont dégagées dans différents champs de l'action de formation ; cependant, elles concernent toutes les relations avec les chômeurs de longue durée, aux différentes étapes du processus de formation, depuis la sélection à l'entrée jusqu'à la recherche d'emploi à la sortie. Les organismes de formation étudiés élaborent des stratégies qui mobilisent ces différentes dimensions ; ils privilégient toutefois telle ou telle de ces stratégies, en fonction des spécificités des modes de financement et des cadres institutionnels dans lesquels ils s'inscrivent.

Jouer la concurrence entre stagiaires sur un créneau porteur

Avoir l'assurance de débouchés professionnels correspondant à son action de formation constitue la meilleure garantie pour l'organisme de formation d'atteindre les objectifs de placement qui lui sont impartis. Tous les organismes de formation étudiés dans cette recherche entretiennent des contacts plus ou moins étroits avec les services de l'emploi, voire avec des entreprises locales. Mais cette démarche est particulièrement aboutie dans le cas des deux organismes flamands ; ces derniers ont mis en place des formations visant à répondre à des besoins non satisfaits dans des entreprises ou secteurs identifiés. Ces formations sont organisées en partenariat avec le VDAB¹⁷ et des « fonds sociaux », sectoriels ou d'entreprises, pour l'emploi et la formation des « personnes à risque » – aujourd'hui renommées « personnes particulièrement difficiles à placer »¹⁸.

¹⁷ Le VDAB est l'Office de formation et d'emploi flamand, géré par les partenaires sociaux.

¹⁸ Les fonds sociaux, sectoriels et d'entreprises, ont été mis en place à la suite de l'accord interprofessionnel des partenaires sociaux pour 1989 et 1990, accord qui a été reconduit les années suivantes (en 1997, directement par le gouvernement en l'absence d'accord des partenaires sociaux). Cet accord recommande, entre autres, l'allocation de 0,18 % (aujourd'hui 0,10 %) de la masse salariale des entreprises au soutien d'initiatives pour l'emploi et la formation des groupes les plus défavorisés parmi les demandeurs d'emploi. Certains secteurs ont mis en place des fonds sectoriels qui leur permettent d'orienter les initiatives de formation dans un sens qui bénéficie à la structure professionnelle du secteur, ou qui permette de faire face à des problèmes de recrutement (par exemple dans le secteur de l'hôtellerie-restauration ou de la santé).

Les fonds sociaux visent à la fois la réinsertion des personnes les plus en difficulté sur le marché du travail et la réorganisation de la ressource humaine dans un secteur ou une entreprise. Ainsi, dans l'un des cas qui nous occupent, le Fonds Social des Hôpitaux Privés participe au financement de la formation. Pour les employeurs du secteur de la santé, il s'agit de faire face à la pénurie d'infirmières en distinguant les tâches qui requièrent leur niveau de qualification (et de rémunération) de celles qui s'apparentent à des fonctions logistiques, et peuvent donc être confiées à des personnes faiblement qualifiées, contre un salaire plus faible. Ces employeurs (maisons de retraite, hôpitaux) étaient donc très intéressés par une formation préparant à des fonctions d'« assistant logistique » ; ils offraient certaines garanties de places de stages (46 semaines de stage pratique sur les 52 que dure la formation) et d'emplois à la sortie de la formation.

Selon la directrice de l'organisme, la formation d'assistant logistique de santé « répond à un double besoin : celui des chômeurs longue durée peu qualifiés, en particulier des femmes, souhaitant une réinsertion rapide sur le marché du travail et n'envisageant pas de requalification longue ; celui des employeurs, qui cherchent à restructurer leur personnel ». Mais la réputation de l'organisme de formation dépend de sa capacité à préparer de manière adéquate des chômeurs pour les fonctions offertes par les entreprises du secteur. Ce sont donc leurs besoins, et non ceux des chômeurs, qui sont traduits en exigences à remplir, en demandes à satisfaire. Comme le déclare la directrice de l'organisme, « lorsque les stagiaires sortent de la formation, il faut qu'ils soient bons », ce qui signifie « avoir les bonnes attitudes au travail », « être correct, être suffisamment autonome, être capable de travailler en équipe, être capable de résoudre des problèmes au lieu de les créer ».

Une dimension essentielle de la formation sur un créneau porteur est de permettre aux employeurs de sélectionner ces « bons éléments » : s'il est difficile de prévoir exactement en début de stage le nombre de postes offerts, les stagiaires savent, d'après le suivi effectué par l'organisme, que 57 % des anciens stagiaires ont obtenu un emploi. L'organisme de formation se transforme ainsi en modèle réduit, mais en même temps exacerbé, de marché du travail. D'une part, le bon taux de placement assure la popu-

larité de la formation auprès des chômeurs de longue durée, qui se présentent en nombre à l'entrée du stage, et permet une première sélection assez sévère (18 places pour une moyenne de 90 candidats chaque année). D'autre part, les stagiaires se retrouvent en concurrence pour les mêmes postes. Ils sont ainsi amenés à agir comme sur le marché du travail, et non comme en formation. Selon une formatrice : « *Cette année, les perspectives de placement sont très incertaines et cela crée de fortes tensions entre les stagiaires. Certains d'entre eux posent leur candidature à des postes en cachette, comme le disent les stagiaires eux-mêmes, ce qui signifie qu'ils se portent candidats à des postes dans les hôpitaux où d'autres stagiaires effectuent leur stage. Lorsque ces derniers s'en rendent compte, ils sont outrés : "C'est mon hôpital, c'est mon stage, cherche un poste dans ton hôpital ou ailleurs". C'est une source importante de conflits, surtout vers la fin de la formation. Il y a une très forte rivalité entre les stagiaires, car ils sont 17 à vouloir un emploi dans la même zone et dans le même secteur, ce qui les rend concurrents les uns des autres.* »

Dans ce cas de figure, l'organisme de formation parvient à la fois à atteindre un objectif de reclassement des chômeurs de longue durée, respectant ainsi les exigences administratives, et à se positionner comme espace d'adaptation d'une main-d'œuvre potentielle et comme chambre de prérecrutement pour des entreprises partenaires. La tension à laquelle il est soumis est réduite par la perspective d'un certain nombre de postes à la sortie : cette tension est largement transférée aux stagiaires qui se trouvent alors en situation de concurrence ; ils doivent montrer qu'ils sont « bons », et plus encore, s'imposer comme les meilleurs au sein du groupe.

Sélectionner sévèrement les candidats à l'intérieur des cibles prioritaires

Le contrôle sur l'entrée, c'est-à-dire sur la sélection des stagiaires, est un autre moyen dont certains organismes de formation se saisissent, pour atténuer la tension à laquelle ils sont soumis. Pour autant, dans quelle mesure le cadre institutionnel le leur permet-il ? Les trois pays qui nous intéressent ici appliquent des politiques dites « contre-sélectives » de formation

des chômeurs : elles s'adressent, en principe, aux chômeurs considérés comme les plus éloignés de l'emploi. Ainsi, nombre d'organismes de formation se sont spécialisés sur des publics dits de « *special needs* » en Grande-Bretagne (absence de qualification, analphabétisme, problèmes sociaux...), « *particulièrement difficiles à placer* » en Belgique, ou « *en difficulté* » en France.

Mais, en France, par exemple, l'appréhension du besoin d'aide spécifique par les pouvoirs publics s'opère au moyen d'une équivalence problématique entre les catégories administratives telles que « chômeur de longue durée » ou « bénéficiaire du RMI » et le degré d'éloignement de l'emploi, le manque d'« employabilité ». En Flandre, en revanche, le niveau de qualification est également pris en compte. Avec le durcissement du chômage de longue durée, plus sensible dans certains bassins d'emploi, les populations réputées peu employables s'accroissent, et sont de moins en moins homogènes. Dès lors, l'exigence imposée aux organismes de formation de sélectionner leurs stagiaires dans le respect des catégories administratives apparaît moins pesante. De fait, elle n'interdit pas de procéder à une sélection drastique – de 15 % dans l'un des cas français. Ainsi, les deux organismes de formation étudiés en France recrutent paradoxalement des « *chômeurs en difficulté motivés et employables* » (Demazière, Haas, 1999).

Une formatrice d'un organisme de formation aux techniques de recherche d'emploi détaille les critères de recrutement : « *Nous voulons des personnes proches de l'emploi, et assez autonomes. Des personnes dynamiques et disponibles, avec une possibilité d'être mobiles géographiquement, même si on vise des emplois dans les environs, avec les problèmes d'horaires et tout ça, il faut avoir son permis de conduire.* » La motivation est le critère clé et se juge sur les démarches de recherche d'emploi effectuées par le candidat : le nombre de démarches permet de mesurer l'intensité de sa détermination. Mais d'autres critères interviennent – le réalisme par exemple : « *On veut des personnes conscientes des difficultés du marché du travail. Pas des personnes qui se font des fausses idées des emplois, des salaires, parce que là il faut tout reprendre à zéro. On en prend parfois, mais c'est difficile, même en comptant sur l'effet de groupe.* » La « motivation » d'une personne « réaliste » prime ainsi sur celle d'une personne qui aurait des aspirations

incompatibles avec la « réalité » du marché du travail d'aujourd'hui... Une telle sélection atténue la pression qui pèse sur l'organisme de formation : les candidats prétendent à des emplois, peu ou pas qualifiés et accessibles ; ils sont conscients des conditions de travail et de rémunération de tels emplois, et les acceptent ; ils sont prêts à tout pour trouver un emploi, et l'ont démontré.

Ainsi certains organismes de formation parviennent-ils à respecter la lettre des injonctions publiques concernant les groupes cibles, tout en contournant leur esprit afin d'améliorer leurs résultats. En pratiquant une « insertion élitiste », ils s'approprient, dans leur intégralité, les exigences du marché du travail, en les imposant comme pré-requis. Là encore, la tension qui pèse sur l'organisme de formation est transférée aux chômeurs ; mais cette fois-ci aux chômeurs candidats, à qui il revient de prouver qu'ils sont des « chômeurs motivés », plus qu'aux chômeurs stagiaires.

« En pratiquant une
"insertion élitiste", les
organismes de
formation s'approprient
les exigences du
marché du travail, en
les imposant comme
pré-requis »

■ Multiplier les promesses et octroyer des récompenses individualisées

Tous les organismes ne peuvent pas participer à la régulation du système de formation pour les chômeurs, soit en contrôlant le recrutement dans les stages, soit en accumulant des garanties sur les débouchés. Dégager de telles marges de manœuvre est plus difficile pour les opérateurs britanniques. En effet, en Grande-Bretagne, les services de l'emploi ou de sécurité sociale peuvent exiger d'un chômeur ou d'un bénéficiaire d'allocations qu'il se forme. Ils peuvent l'adresser à un organisme qui ne pourra alors décliner la candidature que si l'entretien préliminaire révèle que la personne ne peut tirer aucun bénéfice de la formation. Mais cela doit rester l'exception. Or, dans l'ancien programme de formation des chômeurs de longue durée *Training for work*, cette exigence d'accueil était couplée avec un système de financement très contraignant ; ce système étant lié à la

présence (toute semaine d'absence injustifiée d'un stagiaire n'était pas payée à l'organisme de formation), à la progression au cours du stage (les financements étaient déclenchés si les stagiaires avaient réussi leurs examens à des « certificats » – d'hygiène et sécurité, de secourisme, etc), et au placement en fin de stage (l'organisme s'engageait sur un nombre de personnes reclassées dans un emploi, et sur un nombre de personnes optant pour une autre solution « positive »).

Dans le cadre de ce programme, comme aujourd'hui du *New Deal*, la position des organismes de formation est fragilisée. Ces contraintes peuvent être assouplies par des modes de management que nous examinerons plus loin ; toutefois, c'est parfois en recourant à des bricolages et pratiques plus ou moins licites dans la relation avec les formés, que ces organismes tentent de restaurer un minimum de maîtrise de la situation, gage de l'obtention de résultats, et de satisfaction de l'attente des financeurs. Rien n'empêche les organismes de formation d'ouvrir leur stage à qui ils souhaitent, en dehors des personnes qui leur sont adressées par les services de l'emploi ou de la sécurité sociale. Ainsi, dans l'un des organismes étudiés, environ la moitié des stagiaires s'était présentée spontanément. Il s'agit là d'un avantage pour l'organisme de formation qui forme à la recherche d'emploi ; le volontariat des candidats est en effet déjà un signe fiable de leur motivation. Mais la concurrence entre organismes de formation étant vive, il s'avère difficile d'attirer des volontaires pour une formation de vingt semaines dédiée à la recherche d'emploi.

Pour parvenir à ces résultats en amont, gages de meilleurs succès à la sortie, quelques entorses à l'éthique professionnelle deviennent « nécessaires » : par exemple, dans sa présentation de la formation, l'organisme insiste sur l'accès aux ordinateurs et l'apprentissage de l'informatique. Il s'agit certes d'un argument de vente sérieux... mais malheureusement démenti par la modestie de l'équipement et le peu d'heures de cours consacrées à cet apprentissage (une matinée par semaine pour vingt stagiaires, et trois ordinateurs). Plus généralement, l'entretien préliminaire visant à établir la convergence des « besoins » du candidat avec ce que la formation peut offrir est décisif. Tout l'art consiste à persuader un « bon » candidat (c'est-à-dire présumé « employable ») qu'il a besoin de cette formation, tout en argumentant la

décision prise auprès des services de l'emploi *via* un compte-rendu. Une des catégories de besoin indiquée correspond à une fragilité psychologique ; or, comme le déclare la formatrice, « *qui n'a pas besoin de soutien affectif ?* ». Il importe alors de convaincre les « bons » candidats qu'ils seraient encore meilleurs si, par exemple, ils avaient plus confiance en eux, exercice que certains formateurs pratiquent avec habileté.

D'autres pratiques, en aval de la formation, consistent à instaurer un système de primes à l'accès à l'emploi afin d'inciter les stagiaires à trouver un emploi à l'issue du stage. Il s'agit, tout simplement, de « récompenser » (c'est le terme utilisé par la formatrice) ceux qui acceptent de se présenter à une formation qualifiante (cinquante livres sterling), ou qui obtiennent un emploi (cent livres sterling). Même si le fondement légal de ces pratiques est douteux, il est possible qu'elles se répandent ; elles peuvent même devenir, dans certaines actions, une dimension centrale de la relation avec les chômeurs en formation. Elles mettent en œuvre la version la plus frustrée, mais pas la moins efficace, du paradigme du marché, consistant à allouer des ressources matérielles en fonction des résultats obtenus. Ce mécanisme de rétribution permet de déplacer la tension subie par les organismes de formation sur les formés, non plus en leur transférant la responsabilité de se montrer « bons », c'est-à-dire « employables », réalistes, compétitifs, et motivés, mais en les encourageant, ou les contraignant, à accepter un emploi, n'importe quel emploi.

Déréaliser les conditions d'emploi et le marché du travail

Les leviers utilisés pour atténuer la tension entre la formation à l'employabilité et la situation concrète du marché du travail sont divers. L'un d'eux consiste à nier l'un des facteurs de tension, en minimisant les difficultés d'accès à l'emploi à la sortie des stages, la grande instabilité des contrats de travail décrochés, et la fragilité des situations obtenues¹⁹. Il s'agit de déconnecter

¹⁹ En effet, les évaluations des dispositifs de formation montrent que ceux-ci butent sur la question de leur efficacité en termes de retour à l'emploi. Les taux d'accès à l'emploi après passage par ces mesures sont globalement de l'ordre de 30 % pour l'ensemble des programmes de formation pour Demandeurs d'Emploi de Longue Durée (DELD) en France. Et si ce taux est légèrement supérieur à celui des populations témoins (chômeurs de longue durée ne bénéficiant pas de formation), la différence est due à un accès plus

l'exercice d'un travail salarié de sa traduction dans un emploi, des formes juridiques et contractuelles, et de procéder ainsi à une déréalisation des conditions d'emploi et des modalités d'accès au marché du travail.

Le déplacement de la perception de l'emploi du registre du statut à la référence au « vécu » individuel, par définition affaire personnelle voire intime, incommensurable et relative, permet de réfuter l'idée même de précarité, et de privilégier le travail quelle qu'en soit sa forme. De ce point de vue, la réaction de la responsable de l'un des deux organismes flamands (préparant au métier d' « assistant logistique » dans le secteur de la santé) est symptomatique : « *Je ne vois pas ce que vous entendez par emplois précaires. Pour moi, un emploi précaire, c'est par exemple la prostitution. Mais je ne sais pas ce que c'est, un mauvais job. Je crois que vous ne pouvez pas faire de jugement de valeur quant au fait qu'un emploi soit bon ou mauvais. Prenez par exemple les éboueurs. On pourrait dire qu'il s'agit là d'un emploi mal payé, peu satisfaisant. Mais je connais des gens qui pour rien au monde ne feraient un autre métier parce qu'ils travaillent dehors et peuvent bavarder avec les gens dans la rue. Ils arrivent même à ne plus sentir les odeurs. Je ne crois pas que ce soit à nous de formuler un jugement quant à la valeur ou à la dignité de certains métiers. Je crois que tout emploi a la valeur que lui donne la personne qui l'occupe. À mon avis, il s'agit là d'une question de déontologie, et on ne doit pas dévaloriser des personnes qui ont de tels emplois, parce qu'alors, qui va accepter de travailler dans ces domaines ? Imaginez que personne ne veuille plus être éboueur, parce que c'est un emploi mal payé, qui s'occupera des ordures ?* » Cette argumentation recourt à un motif « déontologique » qui consiste à laisser à chaque individu le soin de juger de la valeur de son emploi, et en même temps à un motif de nécessité sociale (il faut bien que ces ordures soient débarrassées) ; elle est symptomatique de la tension à laquelle sont soumis les organismes de formation qui doivent répondre aux besoins individuels d'insertion de chaque stagiaire (critères de valeur propres) tout en utilisant les « créneaux » qui existent sur le marché du travail pour ces personnes.

important aux emplois aidés, notamment aux Contrats Emploi Solidarité, ce qui signifie que l'accès à l'emploi ordinaire n'apparaît pas significativement facilité à la sortie des stages (Demazière, 1995). En Grande-Bretagne, en moyenne un tiers des bénéficiaires du programme TFW (*Training for work*) a obtenu un emploi à l'issue du stage en 1995 (Lefresne, 1998).

Dans d'autres cas, la déréalisation ne prend pas la forme aussi radicale du déni ; elle se traduit par un discours flou ou contradictoire quant aux opportunités d'emploi accessibles à la sortie du stage. Dans l'organisme français qui propose un stage d'auxiliaire de vie, la question du poids des Contrats Emploi Solidarité dans ce secteur d'activité est édulcorée ; ou du moins présentée de manière ambiguë aux candidats. Si le recours aux CES est massif dans les maisons de retraite pour recruter les auxiliaires de vie, certains formateurs font miroiter aux stagiaires la possibilité d'y échapper pour peu qu'ils passent par leur formation, parce que, justement, « *ce n'est pas le but, pas du tout* » ; tandis que d'autres formateurs tiennent un langage différent, en faisant de nécessité vertu, et présentent les CES comme « *premier pas vers autre chose. C'est toujours ça de pris* ». Cette dualité permet à la fois d'arguer de la qualité de la formation et de l'intérêt de s'y investir ; elle peut en effet permettre d'esquiver les risques des petits boulots et de préparer les stagiaires à une possible, voire probable, désillusion, compte tenu des normes particulières de gestion du secteur.

Cela n'exclut pas un travail de préparation à des conditions dégradées d'emploi qui dessinent un avenir possible pour des chômeurs de longue durée dépourvus de qualification. L'anticipation des conditions d'emploi est alors au centre des mécanismes d'accès à l'emploi, donc au cœur de la construction de la réussite de l'organisme de formation. Mais elle passe parfois par des voies imprévisibles, consistant plutôt à dénier cette réalité. En témoigne une séquence d'une session de formation, observée à Londres, au cours de laquelle le formateur s'est employé à déréaliser le travail de nuit : « *Parmi vous, y en a-t-il qui ont déjà travaillé de nuit ? Parlez-moi du travail de nuit ! Est-ce qu'on y est plus contrôlé ?* » La question ainsi posée suscite évidemment un chœur de dénégations : « *non, non, il y a moins de managers la nuit.* » Et le formateur de conclure : « *Tout à fait. En fait, quand on travaille de nuit, on a plus de responsabilités.* »

De manière paradoxale, l'idéalisation de l'emploi apparaît comme une modalité répandue de préparation des stagiaires aux réalités du marché du travail, puisqu'elle conduit à rendre attractives toutes les formes d'emploi, en minimisant leurs aspects les plus négatifs. Cette stratégie réduit la tension pesant sur

les organismes de formation ; elle déconnecte la logique de placement à court terme, qui répond aux critères administratifs d'évaluation de l'action, et la construction des trajectoires professionnelles, qui est renvoyée aux individus : à eux de conduire leur parcours, pourvu que celui-ci passe par un résultat positif à la sortie du stage.

*« La continuité des
contrats de travail des
formateurs dépend
parfois directement
des résultats obtenus
par les stagiaires »*

Les organismes engagés dans la formation des chômeurs de longue durée multiplient les bricolages pour atteindre des résultats fixés par les financeurs ; ces bricolages dénotent davantage une dépendance vis-à-vis de la situation locale de l'emploi, qu'un souci de qualité de la formation. Il en va, en effet, de leur propre survie. Ces ajustements structurent les pratiques formatives, en particulier les relations avec les chômeurs – comme candidats, comme stagiaires, comme sortants – mais restent une boîte noire pour les pouvoirs publics. Ils transfèrent finalement sur les formés le poids des contraintes qui pèsent sur les organismes : en les mettant en situation de concurrence, en pratiquant une sélection sévère, en multipliant promesses et récompenses, en déréalisant le devenir professionnel probable. Si ce transfert est aussi direct et systématique dans les neuf cas étudiés, c'est en raison de la similitude de leur situation, plutôt précaire, sur le marché de la formation. Si les formateurs répercutent ainsi les contraintes qu'ils subissent, c'est aussi parce que leur position professionnelle et leur statut d'emploi sont fragilisés. Tout se passe comme si chaque emploi obtenu par un stagiaire était une garantie supplémentaire de maintien dans l'emploi pour les formateurs : « *Il faut reconnaître que nous dépendons autant des stagiaires qu'ils dépendent de nous* », résume un formateur britannique. La continuité des contrats de travail des formateurs dépend parfois directement des résultats obtenus par les stagiaires. Finalement, c'est le caractère pyramidal du système de formation, depuis les financeurs jusqu'aux stagiaires, qui assure une transmission aussi directe des injonctions et qui en garantit la cohésion, en dépit de tensions structurelles particulièrement fortes. Il reste donc à examiner le dernier maillon de la chaîne, les formés eux-mêmes.

LA « CULTURE DE L'EMPLOYABILITÉ » PÈSE SUR LES CHÔMEURS EN FORMATION

Les chômeurs en formation expriment des points de vue hétérogènes sur le stage qu'ils suivent comme sur l'avenir qu'ils anticipent. Cette diversité reflète largement la variété des expériences et parcours antérieurs, ou la pluralité des modalités d'orientation vers le stage. Toutefois, l'analyse des entretiens menés auprès d'eux sur leur parcours personnel et professionnel, le déroulement de la formation et leur relation au groupe des stagiaires, a fait émerger des références et interprétations communes. Celles-ci manifestent une double intériorisation des discours dominants sur les causes et processus de sortie du chômage, ou leur reproduction, dans le contexte de l'entretien avec des enquêteurs dont les stagiaires peuvent assimiler la position à celle des formateurs. S'agissant des causes du chômage, les stagiaires ont intégré un discours mettant en relief les carences et déficiences individuelles, tandis qu'ils acceptent l'équivalence entre sortie du chômage et « bonnes » attitudes, c'est-à-dire motivation, volonté, engagement, combat, effort... Cette mise en mots des situations individuelles dénote le plus souvent une volonté de se projeter dans l'avenir de manière « positive » ; pourtant, ce volontarisme révèle, en creux, un constat plus désabusé des difficultés rencontrées, et une inquiétude réelle. Ces prises de position communes traduisent une « culture de l'employabilité » ; elle apparaît comme la traduction, chez les acteurs vivant une condition dégradée que la formation est supposée transformer, des injonctions structurant le système de formation.

■ Argumenter son employabilité

Lors des récits de parcours professionnels que nous avons sollicités, les stagiaires ont mobilisé les ressources biographiques les plus diverses pour revendiquer leur motivation, pour mettre en scène leur volonté de s'en sortir, pour se dépeindre selon les canons de l'employabilité. Les longues années de privation d'emploi sont interprétées, ou en tout cas présentées, comme l'accumulation d'expériences, et les accidents successifs comme des occasions de rebondir : un stagiaire licencié quatre ans plus tôt raconte ses vingt-sept mois passés en formation qualifiante, ses (vaines) tentatives pour entrer dans un cycle de prépara-

tion à un brevet de technicien supérieur, ses démarches incessantes auprès de « son » agent de l'Agence nationale pour l'emploi, sa participation assidue et volontaire à un club de recherche d'emploi ; un autre précise qu'il « *ne veut pas rester les bras croisés* » et qu'il a tout tenté pendant les cinq dernières années, multipliant les emplois de courte durée et les activités précaires (agent de nettoyage en contrat à durée déterminée, agent d'entretien en Contrat Emploi Solidarité, commerçant ambulant à son compte, distributeur de prospectus). Ces parcours pourraient être présentés comme une succession d'échecs face à d'incessantes difficultés ; à l'inverse, ils servent la démonstration d'une employabilité personnelle, en quelque sorte indépendamment de sa non-reconnaissance sur le marché du travail. Ce mode de construction biographique semble fortement structuré par les catégorisations (motivation, assertivité, employabilité...) mises en œuvre dans les organismes de formation pour assurer le succès de leurs stages.

Les épreuves traversées (recherche d'emploi sans résultat, discrimination ethnique) n'alimentent pas des récits de galère ; elles constituent autant de ressources narratives du stagiaire pour démontrer sa force de caractère et sa confiance en l'avenir, comme si le sens des échecs était renversé. Les déclarations de deux participants à une formation à Londres en attestent : « *J'ai connu pas mal la discrimination, vous savez, je suis noir, j'ai une éducation supérieure, je suis compétent, et donc, je suis une menace, vous voyez, mais en même temps, en disant ça, c'est pas la peine de m'asseoir et de pleurer et de crier au racisme, il faut résister, rester debout, ne pas s'abaisser comme une victime, et faire face, gérer. J'ai été discriminé dans des entretiens, mais en même temps, qu'est-ce que j'y peux ? C'est eux qui y perdent. [...] Chaque jour est une lutte. Mais lutter, c'est surmonter les obstacles, et je décrocherai un travail, je suis très optimiste, j'ai de grands espoirs, et oui, je décrocherai un travail. À chaque fiche de candidature que je remplis, j'ai confiance, et je l'envoie. Il y a des fois, je suis déçu à cause d'un refus, mais deux jours après, je suis bien, parce que j'ai surmonté l'obstacle, toute la question c'est de savoir le gérer, et je continue... Ça me rend encore plus déterminé à chercher un travail.* » Cette construction subjective de la réalité reprend, parfois au mot près, les discours des formateurs dans les stages de recherche d'emploi ; ces discours visent, entre autres, à améliorer l'assertivité des stagiaires, leur capacité à

adopter des attitudes positives (c'est-à-dire de responsabilisation individuelle) face à l'adversité.

Dans le cas des actions de formation axées sur la préparation d'un métier (auxiliaire de vie, assistant logistique de santé), les récits biographiques apparaissent comme des reconstructions mobilisant des épisodes ténus et improbables pour argumenter une logique conduisant au stage suivi. Ils incluent des expériences extérieures au champ

professionnel, mais qui sont rapprochées du métier visé, les donnant à voir comme autant de preuves d'une sorte de vocation. Une stagiaire raconte : « *Je me suis occupée pendant seize mois d'une vieille personne qui avait des difficultés à marcher. Il n'y a pas, ça a apporté beaucoup. C'est gratifiant de faire des choses qu'on se sent utile, et puis on voit bien que la personne elle est contente qu'elle nous a [...] M'occuper des personnes âgées, j'ai toujours bien aimé, et je vois que c'est quelque chose de valable pour faire mon métier.* »

Les chômeurs de longue durée en formation procèdent à une mise en perspective particulière de leur parcours professionnel ; ils reprennent à leur compte le passage, prôné par les adeptes de l'approche transitionnelle et par les discours officiels, d'une logique de parcours de qualification et d'emploi, à une logique de projet, d'« *entrepreneuriat de soi-même* » (Gorz, 2001). Ces réinterprétations positives, mécanisme essentiel des formations à l'employabilité, permettent aux intéressés d'avoir le sentiment d'« être aux commandes » de leur propre vie ; les épreuves étant reformulées comme autant de défis appelant une mobilisation personnelle pour être dénouées. On est ainsi frappé de la force et de la pénétration d'un discours qui organise pourtant le transfert de la responsabilité des déterminants du chômage sur les chômeurs eux-mêmes.

■ Rejeter le stigmaté

Pour autant, suivre un stage pour chômeurs de longue durée, c'est être stigmatisé. Aussi trouve-t-on des

« *Les chômeurs de longue durée en formation [...] reprennent à leur compte, une logique d'«*entrepreneuriat de soi-même*»* »

arguments caractéristiques des membres des groupes dévalorisés ; ils consistent à se démarquer du groupe en introduisant une différenciation tranchée entre ceux qui se sont débarrassés du stigmaté et sont employables, et les autres, ceux qui sont stigmatisés en quelque sorte à juste titre. Les seuls cas où cette distinction n'est pas exprimée correspondent aux groupes sélectionnés de façon très pointue, c'est-à-dire à des groupes plus homogènes, valorisés et stimulés par les formateurs qui leur rappellent régulièrement la sévérité du recrutement. Dans les autres cas, les stagiaires ne peuvent pas être rassurés par une sélection trop lâche ; ils s'efforcent alors d'argumenter leur insertion dans la « culture de l'employabilité » par opposition à une partie des stagiaires, disqualifiés comme « *opportunistes* », « *profiteurs* », « *pas courageux* », « *pas sérieux* », etc. Cette disqualification est exprimée en entretien ; elle a été observée directement dans les relations au sein du groupe et avec les formateurs. Ainsi, une stagiaire de l'une des formations en Flandre confiait que « *dans le groupe, il y en a seulement cinq (dont bien sûr elle fait partie) qui ne le font pas pour l'argent* ». Une autre, participant à une formation d'auxiliaires de vie, disait se sentir « *honteuse parfois de la façon dont certaines stagiaires traitent leurs patients ; elles ne sont pas capables ou pas dignes de travailler dans de tels métiers, ce qu'elles disent ou font aux patients est horrible. Elles le font seulement pour l'argent et je trouve cela vraiment terrible* ». Une stagiaire, dans un organisme londonien, évoque l'attitude de certains collègues : « *Le département de sécurité sociale leur a dit qu'ils devaient aller dans ce stage. Mais une fois qu'ils y sont, je crois qu'ils s'y plaisent. Et maintenant qu'on se rapproche de la fin, je crois, leur attitude a un peu changé... question de l'enquêtrice : «*Que voulez-vous dire*»? Ils cherchent du travail, mais bon, ils ne sont pas très sérieux, si vous voyez ce que je veux dire. Je suis allée à trois entretiens jusqu'à maintenant, et j'ai posé ma candidature pour plein de jobs et j'attends les réponses.* » Une autre stagiaire, interrogée sur sa perception des autres membres du groupe, dit ne rien avoir remarqué de particulier puis reprend le fil de sa réflexion sur elle-même en insistant sur son propre comportement (« *je crois que j'ai les bonnes attitudes* ») se distanciant ainsi implicitement des autres. Un autre, encore, insiste sur le caractère volontaire de sa participation au stage : « *J'ai vu l'annonce pour cette formation sur*

la chaîne câblée, et volontairement, j'ai pris des informations, j'ai téléphoné, je suis venu pour un entretien, et me voilà. Normalement, lorsque vous êtes au chômage depuis longtemps, le département de santé et sécurité sociale, ils vous envoient dans ces cours pour vous aider à trouver du travail. Mais les gens comme moi, je me suis en fait portée volontaire, parce que je suis au chômage depuis un an et j'ai pensé que ce stage me donnerait des possibilités. »

L'argumentation de sa propre employabilité s'appuie ainsi sur des cas négatifs, par contraste avec des semblables qui sont disqualifiés comme différents car peu motivés, peu entreprenants. Les stagiaires se trouvent dans la situation paradoxale de devoir croire en leur employabilité, tout en étant dans le doute sur cette même employabilité. Pour desserrer l'étau de cette contradiction, ils entreprennent de reconstruire leur parcours en inventoriant des atouts qui lui donnent un sens positif. Ils s'approprient les distinctions entre employables et inemployables, reproduisant ainsi les principes de jugements à l'œuvre sur le marché du travail, voire accentuant les distinctions opérées par les formateurs entre les bons éléments et les stagiaires difficiles. Ces perceptions croisées, que les stagiaires produisent des autres et d'eux-mêmes, ne font que traduire et prolonger une dynamique enclenchée par les paradoxes des dispositifs de formation.

* *
*

Cette recherche a permis de décrire les mécanismes qui permettent aux organismes de formation de contenir la tension qui résulte pour eux de la double injonction des politiques de formation (s'adresser aux chômeurs les plus « éloignés de l'emploi », obtenir des taux de sortie « positive » – en formation ou en emploi – satisfaisants). Ces mécanismes d'adaptation s'inscrivent dans une mise en concurrence des stagiaires sur les mêmes postes à la sortie du stage, la pratique d'une forte sélectivité à l'entrée des stages, des pressions plus ou moins licites sur les formés pour qu'ils s'insèrent, la mobilisation pour un travail abstrait et dissocié des formes concrètes d'emploi. Finalement, ces mécanismes transfèrent la tension qui pèse sur les organismes de formation vers les candidats et stagiaires : que ce soit au moment du recrutement ou plus avant dans la formation, ces

derniers ont en définitive à faire la preuve de leur employabilité, à démontrer qu'ils sont « bons », c'est-à-dire dynamiques, motivés, et réalistes. De tels mécanismes permettent aux organismes de formation de respecter les contraintes administratives en termes de publics à accueillir, de se donner des garanties quant aux exigences de taux de placement, et d'être fidèles à leur mission d'aider les chômeurs les plus en difficulté, si par aider on entend admettre en stage, et si par chômeurs en difficulté, on entend ceux qui sont désignés comme tels par les catégories administratives.

« Plus que de
socialiser, il s'agit bien
de catégoriser les
chômeurs [...] en
chômeurs employables
ou non »

En ce sens, les organismes de formation participent de la légitimation d'un référentiel assez uniforme d'employabilité et des comportements qui lui sont associés, en s'appropriant cette norme de référence. Le renforcement des comportements manifestant l'employabilité devient par là

même l'une de leurs tâches principales ; cela semble correspondre à une attente des candidats et stagiaires, eux-mêmes anxieux d'obtenir une reconnaissance de leurs capacités. Ainsi, alors que notre hypothèse de départ portait sur la dimension de « socialisation » et d'« acculturation » des stagiaires à des attitudes et comportements requis par le marché du travail, force est de reconnaître que ce n'est plus là un enjeu car les chômeurs qui participent aux stages sont largement acquis à ces exigences. Plus que de socialiser, il s'agit bien aujourd'hui, d'une part, de catégoriser les chômeurs, *via* la sélection à l'entrée ou la concurrence pendant le stage, en chômeurs employables ou non ; d'autre part, d'orienter les non-employables vers d'autres dispositifs d'assistance dont les minima sont très bas dans la plupart des pays européens, et souvent soumis à des conditions de ressources. Ces autres dispositifs n'échappent plus d'ailleurs au test d'employabilité, puisqu'il faut séparer « vrais » et « faux » inemployables, et revoir périodiquement la pertinence de la classification d'un allocataire comme inemployable : le marché qui s'ouvre ainsi aux organismes de formation à l'employabilité, et aujourd'hui d'orientation, est ainsi singulièrement élargi, puisque le

contrôle, le suivi, l'évaluation permanente ou régulière de l'employabilité, et l'incitation de tous les employables aux « *transitions risquées* » (Schmid, *op. cit.*) sont aux fondements des réformes de l'État Providence²⁰. Cette fonction de catégorisation renforce donc le rôle des organismes de formation et d'orientation comme intermédiaires sur le marché du travail ; et ce, non au sens d'une intermédiation active entre offreurs et demandeurs, mais au sens de relais d'une conception générale de l'employabilité entendue comme un bagage

²⁰ Les travaux de recherche financés par la Fondation Européenne pour l'Amélioration des Conditions de Vie et de Travail, sur les « approches intégrées des politiques sociales et d'emploi actives » confirment le caractère de plus en plus fréquent de l'activation des bénéficiaires d'assistance sociale ou de revenus minimum. À ce titre, l'analyse du cadre d'action des organismes chargés de l'orientation des bénéficiaires de l'assistance sociale en Allemagne, fait largement écho aux constats présentés dans cet article : à Cologne, par exemple, les « bourses d'emploi » mises sur pied dans les différents quartiers de la ville doivent assurer le placement de 25 personnes par an, et reçoivent 4 000 DM (c'est-à-dire 2045 €) pour

personnel que les actifs doivent gérer au-delà des aléas qu'ils affrontent, comme « capital » personnel que chaque chômeur doit faire fructifier malgré les épreuves qu'il rencontre. C'est à ce prix, nous semble-t-il, qu'ils assurent leur avenir dans les dispositifs publics de formation des chômeurs de longue durée et, de plus en plus, des allocataires sociaux. ■

tout placement donnant lieu à un contrat de travail supérieur à un an. En outre, ces organismes doivent proposer 100 « plans d'assistance » par an, chaque plan étant rémunéré à 250 DM (128 €). Plus généralement, l'ensemble des allocataires sociaux doit se voir proposer une solution, qui, pour ceux qui ne passent pas le test d'employabilité, peut consister en une formation ou une « thérapie » (Hanesch et Baltzer, 2002).

Au Royaume-Uni, l'ensemble des parents isolés s'est vu proposer un entretien (obligatoire pour les parents d'un enfant de plus de trois ans) avec les services de l'emploi au cours duquel leur employabilité est évaluée, et des « solutions actives » leur sont proposées. Bien que la participation à ces actions fonctionne en principe sur la base du volontariat, les agents du service public de l'emploi sont aujourd'hui évalués principalement sur leur capacité à offrir des solutions aux parents isolés (Darmon, 2003).

Bibliographie

Auer P., Gazier, B. (eds.) (2002), *The Future of Work, Employment and Social Protection. The dynamics of change and protection of workers. Proceedings of the France/ILO symposium. Lyon 2002*. Geneva : ILO.

Barrère-Maurisson M.-A., Merle V. (1982), « Marché du travail, chômage et répartition des travailleurs », *Économies et Sociétés*, n°10.

Belorgey J.-M. (dir.) (2000) *Minima sociaux, revenus d'activité, précarité*, Rapport au Commissariat général du Plan, Paris, La Documentation française.

Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

Commission des Communautés européennes (2001), *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. COM (2001) 678 final.

Commission des Communautés européennes (2002), *Plan d'action en matière de compétences et de mobilité*. COM (2002) 72 final.

Commission des Communautés européennes (2003), *L'avenir de la stratégie européenne de l'emploi (SEE). Une stratégie pour le plein emploi et des emplois de meilleure qualité pour tous*, COM (2003) 6 final.

Commission des Communautés européennes (2003) *Communication from the Commission on the implementation of the 2002 Broad Economic Policy Guidelines* COM (2003) 4 final.

Darmon I. (2003), « Activation strategies or the labour market imperative. An outline for a comparison of contemporary rationales and practices of social engineering in the UK, Sweden, France and Spain » in Serrano, A. (ed.) (2003), *Activation Policies for Young People in International Perspective. Monitoring the European Employment Strategy*. Bruxelles : ETUI. (sous presse).

Demazière D. (1995), *Le chômage de longue durée*, Paris, PUF.

Demazière D. (1997), *Comment le chômage de longue durée est devenu une question sociale spéci-*

fique en France, rapport pour le projet CASEL, Lille, IFRESI-CNRS.

Demazière D. (1999), *Former les chômeurs de longue durée. Enseignements de quelques expériences*, Lille, Centre Régional de Ressources Pédagogiques.

Demazière D., Haas I. (1999), *La sélection à l'entrée des stages de formation : repérer des "chômeurs en difficulté, motivés et employables"*, contribution au séminaire final du projet CASEL à Barcelone.

Demazière D. (2000), « Jugements d'employabilité et construction sociale du chômage », in Gadrey J. (dir.), *Emploi et travail : regards croisés*, Paris, L'Harmattan, pp. 71-90.

DIRMI (1999), *L'entrée des allocataires du RMI dans les mesures ciblées de la politique d'emploi au premier semestre 1999*. Mémoire.

Éducation Permanente (1989), « L'éducation permanente vingt ans après », n° 98.

Esping-Andersen G. (1999), *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, (édition originale en anglais, 1990).

Finn D. Blackmore M., Nimmo M. (1998), *Welfare to work and the long term unemployed : They're very cynical*, Unemployment Unit and Youthaid.

Frade C., Darmon I. (1997), *Values, attitudes and policies towards the unemployed in the UK*, Tavistock Institute, London.

Gallie D. and Paugam S. (eds) (2000) *Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe*, Oxford, Oxford University Press.

Gautié J. (1998), « Les évaluations d'ordre micro-économique : impact sur les bénéficiaires et effets directs sur l'emploi », in Barbier J.-C., Gautié J., eds,

Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis, Paris, PUF.

Gazier B. (2002), « Introductory remarks : Labour markets and transitions », in Auer P., Gazier B. (eds.) (2002), *op. cit.*

Gorz A. (2001), « La personne devient une entreprise. Notes sur le travail de production de soi », *Partage*, n° 154, décembre, pp. 31-32.

Grand Angle sur l'Emploi (1987), « Le chômage de longue durée », n° 2.

Hanesch, W., Baltzer N. (2002), *Integrated approaches to active welfare and employment policies. Germany*. University of Applied Sciences Darmstadt. Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Lefresne F. (1998), « Les paradoxes de la politique d'emploi au Royaume Uni », in Barbier J.-C. Gautié J., *op. cit.*

OCDE (2000), *Labour market policies and the public employment service*, Proceedings of the Prague Conference. Paris, OCDE.

Polanyi K. (1983), *La grande transformation, Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, NRF, Gallimard, (édition originale en anglais, 1944).

Schmid G. (2002) « Employment insurance for managing critical transitions during the life cycle », in Auer, P., Gazier, B. (eds.) (2002), *op. cit.*

Simonin B. (2002) « Politique de l'emploi et mise au travail sur des activités utiles à la société », in *Partage*, n° 157, Paris.

Vranken J. (1997), *Values, attitudes and Policies towards the unemployed in Belgium*, rapport pour le projet CASEL, Université d'Anvers, UFSIA.

Résumé

Formés et formateurs face à la « double contrainte » des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée

Par Isabelle Darmon, Carlos Frade, Didier Demazière, Isabelle Haas

Cet article présente une recherche de terrain menée dans trois pays européens (Belgique, France et Royaume-Uni) sur la formation des chômeurs de longue durée. Il éclaire les enjeux de la transformation des organismes de formation en intermédiaires du marché du travail, transformation prônée par la littérature sur les « transitions » et par les discours officiels sur l'activation de la protection sociale. En particulier, la recherche révèle les injonctions contradictoires pesant sur les organismes de formation d'aide aux plus vulnérables des sans-emploi et de reclassement dans l'emploi, ce qui les mène à opérer une catégorisation des sans-emploi entre « employables » et « inemployables ». Les organismes de formation deviennent ainsi un élément clé d'un dispositif de contrôle permanent de l'employabilité et de relégation des « inemployables » vers des programmes de garantie minimale de ressources fortement stigmatisants.

Les séjours à l'étranger des étudiants : la quête d'un bonus pour la formation et l'emploi ?

par Maurice Comte*

Les programmes d'incitation au départ à l'étranger visent tous les étudiants. Cependant, ils sont utilisés principalement par les étudiants en langues et en gestion pour lesquels l'avantage en termes d'études et de carrière professionnelle semble particulièrement tangible.

Les étudiants partent de plus en plus étudier à l'étranger. D'une part, ils y sont incités par des dispositifs institutionnels, souvent assortis d'aides financières ; d'autre part, ils développent de nouvelles motivations, qu'elles soient utilitaires (perspective de carrière) ou non (découverte d'autres pays).

L'Union européenne, l'État, les régions souhaitent encourager les échanges pour des motifs très divers, souvent peu explicités ou intuitifs : les échanges favoriseraient l'ouverture d'esprit, l'acquisition d'une langue étrangère, la création d'un réseau de relations, etc.

– Le dispositif Erasmus accorde des bourses ou des dispenses de frais d'inscription. Plusieurs autres aides peuvent s'y ajouter : par exemple, la région Rhône-Alpes offre des bourses d'un montant élevé.

– Les universités développent des accords qui facilitent les échanges et les doubles diplômes. Avant même la mise en place de l'*European Credit Transfert System* (ECTS), des conventions signées avec des universités étrangères permettent aux étudiants d'y valider des diplômes.

Les étudiants voyagent de plus en plus, et la moitié d'entre eux envisage de travailler à l'étranger (Rhône-

* **Maurice Comte** est maître de conférences en sciences économiques à l'université Lumière Lyon 2, Centre A & L. Walras, Unité mixte de recherche 506 associée au CNRS. Il est responsable scientifique de l'Observatoire universitaire régional de l'insertion professionnelle (OURIP, Rhône-Alpes). Ses travaux portent sur la méthodologie des enquêtes, l'insertion professionnelle et les cursus étudiants d'une part, sur les problèmes de définition et de mesure du chômage ou du sous-emploi, d'autre part. Principales publications sur le chômage et le sous-emploi : « Le sous-emploi : pourquoi ? », à paraître, *Travail et Emploi* (2004). « Les indicateurs multiples du chômage du BLS : progrès ou confusion ? », *Revue d'Économie Politique*, septembre (1998). Publications récentes sur l'enseignement supérieur : « La progression des poursuites d'études durables des DUT « services » au cours des années 1990 », à paraître dans *Éducation et Formations* (2004). *Un DEUG et après*, avec Poulard X., Rapport d'étude, OURIP (2003). *Les étudiants en séjour d'études à l'étranger. Qui ? Pourquoi ? Comment ?*, avec Pichon L.-A., Poulard X., Rapport d'étude, OURIP (2002). Les études de l'OURIP sont disponibles sur www.ourip.org.

Alpes, cf. Di Vito ; Pichon, 2003), soit une proportion très supérieure à celle des séjours d'études à l'étranger qui est environ d'un sur dix.

En résumé, s'expatrier s'inscrit dans un contexte marqué par une double influence :

- d'une part, une politique globale associant une incitation institutionnelle vigoureuse (information, voire publicité, aide financière) et un système de sélection ;
- d'autre part, une demande des étudiants exprimant certains intérêts intellectuels, économiques ou autres.

Si ces deux tendances se rejoignent pour accroître le volume des départs, on peut douter qu'elles aient les mêmes priorités. Ainsi les politiques d'incitations se fondent toujours sur un principe d'équité : l'accès au dispositif devrait être le même selon le genre, l'origine sociale, etc. Cet idéal institutionnel a une traduction statistique, l'équiprobabilité du départ pour tout étudiant, avec quelques nuances : le séjour à l'étranger doit être profitable, ce qui peut justifier une sélection des étudiants pour leurs compétences, linguistiques ou autres. Toutefois, les dispositifs n'incorporent pas d'outils assurant ces résultats (quotas, discrimination positive, etc.) ; de ce fait, la structure des départs risque fort d'être marquée par les choix des étudiants et différer assez fortement de l'équiprobabilité.

Dans ce contexte contradictoire, on voit l'intérêt d'un bilan analytique des départs à l'étranger, qui explicite et quantifie les facteurs de l'offre et de la demande de séjour. Un tel bilan sur un sujet peu exploré nécessitera de nombreuses autres investigations. Cet article propose une première approche, fondée sur une source administrative avec ses défauts (peu de variables, pas parfaitement adéquate) et ses qualités (pas d'échantillonnage).

La première partie présente la source et la manière spécifique dont elle a été utilisée pour l'adapter à la problématique. La deuxième partie met en évidence la structure très particulière de la population de ceux qui ont pris la décision de partir et ont été retenus (les « partants ») et en infère des hypothèses concernant les mécanismes institutionnels, scolaires et sociaux qui influencent le plus le départ à l'étranger. Le modèle explicatif unique utilisé dans la troisième partie permet de trier et de hiérarchiser les effets. Il confirme l'hypothèse d'une prééminence de la demande des étudiants, qui est très inégalement distribuée.

SOURCE ET MÉTHODE : SIMULATION D'UNE PROBABILITÉ INDIVIDUELLE DE DÉPART

À l'aide de plusieurs fichiers administratifs, l'OURIP a constitué une base de données (« Fichier départs à l'étranger ») dont la population de référence est l'ensemble des étudiants inscrits en 2^e ou 3^e cycle dans une université de la région Rhône-Alpes en 1997/1998¹. Au sein de ce fichier, il est possible d'identifier la population bénéficiant d'un dispositif d'aide (programmes européens ou nord-américains) et/ou d'une assistance financière directe (bourses), que nous appelons « partants à l'étranger ». Nous étudions donc les seuls *partants dans le cadre d'un dispositif institutionnel*. L'approche retenue dans cet article impliquait une restriction du champ et un mode de traitement spécifique des données.

Un champ restreint aux partants potentiels

L'étude de l'OURIP avait mis en évidence l'influence de deux facteurs :

- le taux de départ était quasiment nul pour les étudiants en reprise d'études ; en effet, ils sont nombreux à occuper un emploi (cf. psychologie ou sciences de l'éducation) et à avoir des contraintes familiales. Nous nous limitons ici aux étudiants en *formation initiale*, plus homogènes en termes de comportement et auxquels sont principalement destinés les dispositifs d'aide ;
- certains étudiants ne remplissaient pas la condition (deux années d'inscription dans un établissement de Rhône-Alpes) pour être éligibles au dispositif « Bourses régionales de formation à l'étranger » (BRFE). Ils avaient eux aussi un taux de départ très faible et introduisaient une forte hétérogénéité, puis-

¹ Les étudiants partant en stage n'ont pas été isolés, car leur proportion est très faible (4 %). Les fichiers de scolarité ne permettant pas d'identifier les partants, ceux-ci ont été repérés grâce à un dépouillement direct des fiches du service des relations internationales de chacune des huit universités. L'ensemble a été contrôlé et complété grâce aux fichiers de l'agence Socrates France pour les partants Erasmus et de la région Rhône-Alpes pour les Bourses régionales de formation à l'étranger. Une exploitation globale de ces renseignements a été publiée par l'OURIP (Pichon L.-A., Comte M., Poulard X., 2002). Cet article utilise un champ (1 500 partants parmi 13 500 inscrits) et une approche spécifiques (cf. *infra*).

Encadré 1

Simulation de la probabilité de départ

- La reconstitution d'un taux longitudinal concernant une cohorte à un moment donné (son entrée en licence par exemple) à partir d'observations sur une année donnée nécessite la vérification de plusieurs hypothèses.

Désignons par Pop la population totale observée, Pop_i la population inscrite au niveau i et D_i l'effectif des partants à ce même niveau.

- Le **taux transversal** additionne les trois populations de partants et les réfère aux effectifs totaux.

$$t_{tr} = \frac{\sum_i D_i}{\sum_i Pop_i}$$

En multipliant et divisant par Pop_i , on observe que le taux de départ instantané est la moyenne des taux de départs par niveau, pondérés par les effectifs correspondants.

- Le dénominateur du **taux longitudinal vrai** est l'effectif d'une cohorte d'étudiants inscrits pour la première fois en licence Pop_3 au temps t_0 . Au numérateur sont comptabilisés les départs successifs D_i^3 de ces mêmes étudiants, qui peuvent se produire en licence, maîtrise ou troisième cycle.

$$t_{lg} = \frac{\sum_i D_i^3}{Pop_3}$$

- L'estimation consiste à utiliser au numérateur les effectifs D_i calculés sur les cohortes successives, considérées comme « similaires ».

- Degré de validité des hypothèses

- Le postulat de stabilité des comportements est admissible au cours d'une période où le taux de départ et les procédures ont peu changé. Par ailleurs, pour que la cohorte inscrite en t_0 soit identique à celles inscrites en $t-1$, $t-2$, $t-n$, plusieurs conditions doivent être réunies.

- Les redoublants sont exclus de Pop_3 , mais inclus dans les estimations de D_i^3 , dont D_3^3 : un étudiant qui redouble sa licence peut cependant partir l'année de son redoublement.

- Les cohortes consécutives devraient avoir les mêmes effectifs : le nombre des nouveaux entrants est très stable pour 1997 et 1998 et en hausse modérée par rapport à 1996 (3 %).

- Certains étudiants viennent d'autres établissements. Ceux en provenance de Rhône-Alpes sont conservés, car ils ont leur équivalent dans la cohorte de référence. Les autres sont exclus par la restriction aux seuls étudiants éligibles aux Bourses régionales de formation à l'étranger (BRFE).

- Les inscrits en maîtrise ou troisième cycle n'incluent plus les étudiants qui ont quitté leur établissement après une première inscription en licence. S'il s'agit d'une interruption d'études (sans reprise ultérieure), le taux de départ rapporté à la population de licence n'est pas faussé, car il ne peuvent pas être des partants. S'il y a poursuite en Rhône-Alpes, ils sont pris en compte. Ne sont omis que ceux qui poursuivent hors Rhône-Alpes ; or ces étudiants, qui sont déjà mobiles, partent rarement à l'étranger.

- Le décompte porte sur les **départs** et non sur les **partants**, ce qui induit la possibilité d'un double compte dans une approche longitudinale. Les doubles départs existent un peu en langues étrangères appliquées (LEA) mais ils sont très rares en moyenne.

Diffusion restreinte

qu'ils ne pouvaient *a priori* bénéficier des mêmes conditions économiques de départ.

Pour étudier des comportements incluant des choix, il était préférable d'éliminer ces deux catégories d'étudiants : leur faible taux de départ était explicable et constituait un obstacle à une modélisation plurifactorielle (effectifs nuls). En conclusion, le champ étudié est l'ensemble des étudiants en formation initiale, inscrits dans une université de Rhône-Alpes l'année de référence, éligibles aux BRFE, auxquels était proposé un départ volontaire dans le cadre d'un dispositif institutionnel quelconque.

■ Estimation d'une probabilité individuelle de départ

Du point de vue méthodologique, l'étude de l'OURIP reposait sur un indicateur de gestion, le ratio partants/inscrits à une date donnée. Dans une perspective de choix, une probabilité de départ individuelle était plus intéressante. Faute d'enquête adaptée, nous avons simulé un taux longitudinal, afin de gagner en réalisme, malgré les inconvénients de l'estimation. Dans le contexte décrit ci-dessus, la validité des hypothèses nécessaires est plutôt bonne (cf. encadré 1). Le taux global pourrait être un peu surévalué par l'existence de départs multiples, mais ils sont loin d'être la règle. Les autres distorsions sont potentiellement faibles et ont tendance à se compenser. En résumé, on peut admettre que le ratio « nombre de départs observés en licence, maîtrise et troisième cycle/effectifs de nouveaux inscrits en licence à la date t » fournit une estimation correcte de la probabilité de départ au sein de la cohorte considérée.

■ LE DÉPART À L'ÉTRANGER : INCITATIONS ET CONTRAINTES

Sur 13 500 étudiants nouveaux inscrits en licence, 1 500 partiront à l'étranger dans le cadre d'un dispositif institutionnel au cours de leur scolarité en deuxième ou troisième cycle, soit un taux de départ moyen de 11 %. Les différences importantes relevées entre les « partants » et la population de référence suggèrent des hypothèses concernant les mécanismes à l'œuvre qui sont intégrables dans un modèle explicatif unique.

■ Quelques spécificités des partants

Les distributions de la population des partants et de la population de référence des nouveaux inscrits en licence diffèrent nettement pour plusieurs variables scolaires et sociales.

La moitié des partants étudient les langues étrangères ou la gestion

Tableau 1

Distributions comparées par grandes filières

	Partants	Nouveaux inscrits en licence
Gestion	18	7
Langues étrangères appliquées	17	3
Langues et civilisations étrangères	15	7
Administration économique et sociale – Économie	8	7
Sciences	17	27
Droit	9	13
Lettres	6	11
Sciences humaines et sociales	10	25
Total	100	100

Lecture : les étudiants en langues ou en gestion constituent 17 % des nouveaux inscrits en licence, mais la moitié des partants. Inversement, en sciences, droit, lettres et sciences humaines et sociales, les proportions respectives sont 76 % et 42 %. Économie et AES (Administration économique et sociale) sont représentées à peu près également dans les deux groupes.

Source : fichier départ à l'étranger – OURIP.

Les bons cursus privilégiés

Tableau 2

Distributions comparées selon le retard au bac

Retard au bac	Partants	Nouveaux inscrits en licence
Pas de retard	75	64
Un an	19	25
Deux ans	5	9
Trois ans et plus	1	2
Total	100	100

Lecture : les étudiants sans retard scolaire sont surreprésentés parmi les partants (75 % contre 64 %).

Source : fichier départ à l'étranger – OURIP.

Diffusion restreinte

Les bacheliers technologiques partent moins

Tableau 3
Distributions comparées selon le type de bac

Série de bac	Partants en %	Nouveaux inscrits en licence
Littéraire	29	24
Économique et Social	31	27
Scientifique	36	40
Autre	4	8
Total	100	99

Source : fichier départ à l'étranger – OURIP.

Les bacheliers technologiques, professionnels ou ayant des équivalences diverses sont nettement moins représentés parmi les partants (4 %) que dans la population (8 %). Un écart de même sens, mais beaucoup plus faible, est observable pour les titulaires d'un bac S (scientifique). En revanche, les bacheliers littéraires et en économique et social sont surreprésentés (60 % des partants contre 51 % du total).

Les enfants de cadre sont plus mobiles

Tableau 4
Distributions comparées selon la profession et catégorie sociale du père

Catégorie socioprofessionnelle du père	Partants	Tous étudiants
Cadre supérieur, profession intellectuelle	38	32
Artisan, Commerçant, Profession libérale	11	9
Agriculteur	2	2
Profession intermédiaire	18	19
Employé	9	11
Ouvriers, retraités, etc.	22	27
Total	100	100

Source : fichier départ à l'étranger – OURIP.

Les étudiants de père cadre, profession intellectuelle supérieure, artisan, commerçant, représentent 49 % des partants, contre 41 % des nouveaux inscrits en

licence. Toutes les autres catégories sociales, y compris les professions intermédiaires, sont sous-représentées.

Des différences selon l'établissement d'inscription

Certains établissements sont nettement surreprésentés parmi les partants. Il s'agit surtout des universités à dominante linguistique ou gestionnaire (Grenoble 3, Savoie). Toutefois, des écarts notables existent entre des universités assez similaires. Ainsi, au sein des deux universités scientifiques qui ont la même part d'inscrits (14 %), Grenoble 1 représente 11 % des partants, contre 7 % pour Lyon 1. Les différences sont du même ordre en sciences humaines (Grenoble 2, Lyon 2).

■ Un modèle unique

Le taux de départ varie considérablement selon la filière d'inscription, le type de bac, etc. L'interprétation des tableaux se heurte à une double difficulté. En premier lieu, les facteurs ne sont que les indices de causes non explicites. Faute de référent théorique, nous proposons des hypothèses liées à notre problématique de confrontation d'une offre institutionnelle et d'une demande « spontanée » des étudiants. En second lieu, chacun des tableaux présentés ci-dessus inclut *de facto* les effets indirects de toutes les autres variables (effet de structure) : par exemple, nous avons relevé que les universités spécialisées en langues étrangères et en sciences humaines avaient « mécaniquement » un poids plus grand dans la population des partants. D'où l'intérêt d'évaluer l'influence de chaque facteur, à l'aide d'un modèle Logit, qui isole et hiérarchise les contributions propres, « toutes choses égales par ailleurs », des facteurs associés au départ à l'étranger².

Le modèle ne prétend pas à l'exhaustivité : dans ce qui suit, l'influence des facteurs non mesurés, dont la personnalité des étudiants, n'est pas niée, mais supposée indépendante des facteurs explicatifs retenus.

² Le modèle revient à créer un tableau contenant un nombre de lignes égal au produit du nombre de toutes les modalités. Même avec un échantillon substantiel, cette désagrégation multiplie les lignes à effectif nul, ce qui a un impact néfaste sur le modèle (Agresti, 1990). La formalisation des hypothèses a autorisé des regroupements de modalités très satisfaisants de ce point de vue.

Diffusion restreinte

Effet filière : l'acquisition de savoirs ou de signaux pour l'embauche

La décision de partir à l'étranger, puis d'entreprendre les démarches, suppose une forte motivation individuelle. On peut avancer l'hypothèse qu'un étudiant s'inscrivant en second cycle attend de son séjour deux effets, qui sont étroitement associés à la nature de sa formation :

- une adéquation explicite avec le contenu de la formation, largement relayée par les incitations des enseignants ;
- un impact favorable sur l'insertion professionnelle, dû aux compétences ou à l'expérience acquises, plus ou moins intense selon les activités professionnelles anticipées.

Les taux de départ observés dans les différentes filières sont en cohérence avec ces propositions.

- Les étudiants en « Langues littéraires et civilisations étrangères » (LLCE) correspondent bien à la première attente. Un séjour à l'étranger est unanimement considéré comme un élément utile, voire indispensable, pour le perfectionnement linguistique et la connaissance de l'environnement social. Toutefois, une partie non négligeable de ces étudiants prépare les concours d'enseignement, pour lesquels le bénéfice du séjour durable à l'étranger est moins évident : la prééminence

de la maîtrise de l'écrit sur celle de l'oral peut inciter les candidats à préférer une formation spécifique en France (Institut universitaire de formation des maîtres), complétée par des séjours de vacances.

- Les étudiants en « Gestion » sont davantage concernés par la seconde motivation : outre l'aspect linguistique, l'aptitude à la mobilité dont témoigne le séjour est un élément potentiellement favorable à l'embauche et à l'activité professionnelle ultérieure, qui est située à plus de 90 % dans des activités administratives et commerciales d'entreprise.

Pour ces deux filières, le taux de départ observé est bien supérieur à la moyenne : respectivement 24 et 27 %, contre 11 %.

- Les deux exemples précédents fournissent une base solide pour expliquer le taux de départ exceptionnel (66 %) rencontré en « Langues étrangères appliquées » (LEA). Cette formation :

- repose sur l'apprentissage des langues, mais est faiblement orientée vers les concours ; la maîtrise de deux langues est difficile et les séjours peuvent constituer une alternative partielle à l'apprentissage linguistique traditionnel ;
- débouche sur des emplois exigeants en matière de compétence linguistique et de mobilité, exercés à 85 % dans le secteur privé (Ruault O., 2002).

Encadré 2

Filière, type d'emploi et taux de départ

Les caractéristiques des emplois pourraient expliquer en partie des écarts sur les taux de départ entre filières. Nous disposons de deux sources pour tenter d'aller plus loin sur ce terrain : les résultats aux enquêtes d'insertion de l'OURIP (Observatoire universitaire régional de l'insertion professionnelle) et l'enquête « génération 98 » (*). Ces deux sources n'étaient pas parfaitement en adéquation avec notre objet (données ne portant pas sur toutes les filières et parfois anciennes pour la première, moyennes nationales pour la seconde).

Nous résumons les nombreuses analyses réalisées :

- la relation avec la part du secteur privé ou l'importance de la mobilité géographique est inconstante, en particulier dans le domaine des Sciences ;
- les taux de départ en Langues et en Gestion sont considérablement plus élevés que ceux prédits par les modèles.

La disponibilité d'indicateurs traduisant l'importance pour le profil d'emploi de l'usage d'une langue étrangère ou d'un signal de mobilité permettrait surtout d'affiner l'analyse grâce à la différenciation des filières à taux de départ moyen ou faible.

(* Nous remercions J.-F. Giret (Céreq) de nous avoir fourni des tableaux détaillés par filière SISE (Système d'information statistique en éducation, ministère de l'Éducation nationale) sur la mobilité extra-régionale et la part du secteur privé.

Diffusion restreinte

Au total, nous avons modélisé ce schéma en classant les filières à l'aide de deux variables dichotomiques : l'utilité linguistique et l'orientation de la formation vers des emplois de gestion dans le secteur privé. Cela conduit à une variable à quatre modalités : langues, gestion, langues et gestion (LEA), toutes les autres filières. Les filières « Administration économique et sociale » (AES) et « Sciences économiques » (*stricto sensu*) n'ont pas été incluses dans le pôle « Gestion » : leur taux de départ, quoique légèrement supérieur à celui des autres filières, reste inférieur de moitié à celui de « Gestion ». En l'absence de données complémentaires, la catégorie « autres » n'a pu être désagrégée (cf. encadré 2).

Type de bac et retard au bac : effets de sélection ou d'auto-sélection

La définition de la population que nous avons retenue élimine les phénomènes de sélection purement institutionnels (accès ou non au dispositif BRFE) et l'auto-exclusion caractéristique des étudiants en reprises d'études. D'autres facteurs différenciant les étudiants demeurent. Tous les établissements favorisent les « bons étudiants », même si cela n'est pas explicite. Les investigations menées par l'OURIP dans la phase préparatoire à l'enquête ont permis de constater que la sélection des candidats n'était pas normalisée au sein des établissements, et *a fortiori* entre eux. Lorsque les enseignants jouaient un rôle significatif dans le protocole, ils attachaient une grande importance aux variables scolaires, soit pour tenir compte des difficultés à suivre des cours en langue étrangère, soit parce qu'ils jugeaient normal, dans un contexte de rationnement, d'accorder une préférence aux bons étudiants. Pour repérer les « bons étudiants », nous avons retenu deux indicateurs, à la fois universels et pertinents³ :

- le type de baccalauréat s'avère très discriminant entre les bacheliers technologiques et généraux, les différences au sein des bacs généraux n'étant pas significatives.
- le retard dans les études ; compte tenu de la méthode utilisée, nous avons retenu le retard au moment de l'obtention du baccalauréat.

³ Voir par exemple leur effet sur l'accès au niveau bac + 2 dans Poulard X., Comte M., (2003).

Effet d'établissement

Les écarts bruts de taux de départ entre établissements pourraient s'expliquer par la forte spécialisation des universités : au sein d'une université qui comporte de gros départements « LEA » et « Gestion », les étudiants « intéressés » sont nombreux, ce qui élève le taux de départ moyen. Pourtant, l'éventualité d'une politique ou d'un climat d'établissement plus ou moins favorables ne peut être rejetée. Plusieurs modèles Logit associant la variable « université » à des assortiments de facteurs ont donné le même résultat : certains établissements ont, « toutes choses égales par ailleurs », un taux de départ significativement inférieur. Ces résultats étaient en phase avec les observations de terrain menées par l'OURIP, concernant l'importance des services des relations internationales, l'ancienneté et le développement des politiques d'information et de communication en direction des étudiants. Dès lors, il semblait possible d'imputer cet écart à un environnement moins favorable au départ à l'étranger. Nous n'avons retenu que deux modalités (incitation forte/faible).

Conditions de départ

Le départ à l'étranger peut être entravé par des problèmes matériels. Une plus grande aisance financière des familles facilite les départs à l'étranger. Nous avons isolé les étudiants dont le père possède le statut de « cadres supérieurs et professions intellectuelles supérieures » ou « artisans, commerçants, chefs d'entreprises ». Les différences observées entre les autres catégories ne sont pas significatives. Le faible niveau du taux de départ des « professions intermédiaires » pourrait s'expliquer par les incertitudes de classification souvent relevées pour cette catégorie (Cedo F., Lopez A., 2002).

S'EXPATRIER : L'ESPOIR D'UN BONUS POUR LES ÉTUDES ET L'EMPLOI

Pour présenter les résultats du modèle simplifié, nous avons synthétisé les éléments ci-dessus afin de dissocier ceux qui ressortent plutôt d'une logique de demande des étudiants et ceux qui sont davantage conditionnés par l'environnement institutionnel (contexte, sélection). Cette simplification est admissible dans la mesure où un classement différent

Tableau 5
Effets « toutes choses égales par ailleurs » (modèle Logit)

	Caractères et modalités	Δ (points)	Taux de départ estimé (%)	Ratio de cotes (*)
Référence			11	1,0
Gestion ~ non	Ref.			
Gestion ~ oui		+ 28	39	5,1
Langues ~ non	Ref.			
Langues ~ oui		+ 25	36	4,4
Bac ~ général	Ref.			
Bac ~ technologique		- 5	6	0,5
CS ~ Cad. sup & div	Ref.			
CS ~ Autres CS		- 3	8	0,7
Cadre incitatif ~ oui	Ref.			
Cadre incitatif ~ non		- 4	7	0,6
Retard ~ < 1 an	Ref.			
Retard ~ \geq 1 an		- 4	8	0,6

Lecture : par rapport à un étudiant ayant toutes les caractéristiques marquées « ref. » (taux de départ : 11 %), un étudiant similaire, mais inscrit en gestion, a un taux de départ supérieur de 28 points, soit 39 %. Les effets ne sont pas additifs (cf. note 5). Situation de référence : étudiant inscrit dans une filière autre que Langues/Gestion, ayant un bac général, sans retard, fils de cadre, fréquentant un établissement incitatif.

Tous les écarts sont significatifs au seuil 0,0001 ; le modèle classe correctement 90 % de la population. Une interaction entre retard au bac et langues était admissible au vu du test de Wald ; elle n'a pas été retenue car elle n'améliorait pas assez l'ajustement du modèle.

(*) : p_i est la probabilité de départ (Taux de départ estimé) ; au numérateur figure le rapport $p_i/(1-p_i)$ correspondant au profil i et au dénominateur $p_0/(1-p_0)$ qui correspond au profil de référence. Exemple : pour un taux de départ de 11 %, la « cote » est 11 contre 89 ou encore $0,11/(1-0,11) = 0,128$. La cote d'un étudiant en gestion est $0,39/(1-0,39) = 0,652$. Le ratio de cotes (gestion/référence) est ainsi $0,652/0,128 = 5,1$. Sa probabilité de partir à l'étranger plutôt que de ne pas partir est donc cinq fois plus grande que celle de l'étudiant de référence.

Source : fichier départs à l'étranger – OURIP.

renforcerait plutôt la conclusion principale : les politiques d'incitation influencent beaucoup moins la structure des départs que la demande des étudiants.

Nous avons choisi une présentation simplifiée des résultats. Par rapport à la situation de référence, proche de la moyenne de la population, le **tableau 5** indique l'effet en plus ou en moins (exprimé en points de pourcentage) attribuable à telle ou telle modalité de la variable et le taux de départ observé dans ce cas ⁴.

■ L'importance de l'effet « utilitaire »

Nous avons émis l'hypothèse que les étudiants intégraient le départ à l'étranger dans leur « stratégie globale » avec deux dimensions, l'apprentissage des langues et la valorisation du diplôme sur le marché du

⁴ La formule la plus simple pour évaluer la résultante de plusieurs effets est $f = A/(1 + A)$. A est le produit par 0,127 des ratios de cote (odds ratio) figurant dans le tableau. Exemple : étudiant cumulant gestion et langues (LEA) : $A = 0,127 * 5,1 * 4,4 = 2,85$; $f = 2,85/3,85 = 0,74$, soit un taux de départ estimé de 74 %.

travail. « Toutes choses égales par ailleurs », on observe les écarts suivants à la situation de référence :

- s'il suit un cursus de langues (LLCE), son taux de départ s'élève de 25 points ;
- s'il est en gestion, on trouve + 28 points ;
- s'il cumule les deux motivations (LEA), l'écart atteint + 63 points.

En bref, le taux de départ des étudiants de LEA les plus favorisés (bac général avec peu de retard, issu d'une famille de cadres et fréquentant un établissement incitatif) atteint 74 %, la moyenne de la filière étant de l'ordre de 65 %.

■ Les effets de sélection et de contexte

- Les enseignants considèrent que la scolarité à l'étranger n'est pas accessible à tous les étudiants et qu'elle doit bénéficier en priorité à de bons étudiants. Les étudiants sont conscients des difficultés associées à un changement de cadre et de langue, et ceux qui se

Diffusion restreinte

sentent mal armés ne se portent pas candidats. Toutefois, l'effet de cette auto-sélection sur le taux de départ est sans doute assez faible : dans un contexte global de rationnement, les étudiants qui ont renoncé à candidater en raison de leur niveau ne seraient pas acceptés. Dans ces conditions, on peut considérer que le faible taux de départ associé à une scolarité secondaire marquée par des réorientations et des retards, résulte directement ou indirectement du processus de sélection des partants.

- l'étudiant de référence a un bac général et n'a pas de retard au bac. Son équivalent titulaire d'un bac technologique a un taux de départ inférieur de 5 points.
- un bachelier général avec un an de retard ou plus voit son taux de départ estimé chuter de 3 points.
- Un étudiant fréquentant les universités où le départ à l'étranger est moins bien institué a un taux de départ inférieur de 4 points.

L'impact modéré du milieu socio-économique

Par rapport à l'étudiant de référence dont le père est cadre supérieur ou commerçant/artisan, un étudiant n'appartenant pas à ces deux catégories sociales a un taux de départ inférieur de 3 points. Rappelons que cet effet concerne une population dans laquelle les catégories socioprofessionnelles en question sont déjà très fortement surreprésentées. À titre d'illustration, alors que les cadres supérieurs représentent 13 % de la population active en Rhône-Alpes, la part de leurs enfants dans les partants est trois fois supérieure.

Le genre a été introduit dans une version moins étendue du modèle, car le taux de départ observé des femmes était supérieur de 3 points à celui des hommes. En raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », l'effet du genre n'était pas significatif ou n'améliorait pas de manière suffisante les résultats : il n'existe pas de « propension » au départ supérieure pour les étudiantes et l'écart positif observé tient exclusivement à leurs choix d'orientation vers les filières linguistiques et commerciales.

* *
*

Les étudiants n'ont pas tous la même probabilité de partir à l'étranger, loin s'en faut. On peut distinguer de manière un peu sommaire les différences selon

qu'elles proviennent de l'offre institutionnelle ou de la demande des étudiants.

- Du côté de l'offre, les effets d'incitation (« ambiance d'établissement ») ou de sélection selon le niveau scolaire ne sont pas négligeables : par rapport à l'étudiant « standard » défini ci-dessus, un étudiant titulaire d'un bac technologique, obtenu en retard et qui fréquente un établissement moins incitatif, a un taux de départ estimé de 1,6 %, qui est sept fois inférieur à la référence.
- Mais l'essentiel se trouve du côté de la demande. Le niveau élevé de départ dans certaines filières semble associé à une stratégie englobant les études et l'insertion professionnelle : l'obtention d'un bon niveau linguistique motiverait particulièrement les étudiants en « Langues », tandis que les étudiants en « Gestion » chercheraient plutôt à justifier d'une compétence et donner un signal positif d'initiative et de mobilité. Il est difficile d'expliquer autrement l'impact de ces facteurs, qui font plus que tripler le taux de départ de référence (respectivement + 219 % et + 240 %). Cela est d'autant plus net que le niveau extrême est atteint pour les étudiants en « LEA », qui cumulent les deux types d'intérêt. Un étudiant de « LEA », par ailleurs similaire à celui de référence (« étudiant favorisé »), connaît un taux de départ 6,6 fois plus grand. Un étudiant de « LEA » « mal pourvu » en capital scolaire et social a cependant un taux de départ de 27 %, près de trois fois supérieur à la moyenne. Plus généralement, en incorporant tous les autres effets, le taux moyen de départ de la filière atteint 65 %, contre 27 % en gestion, 24 % en langues et moins de 7 % pour les autres filières.
- Bien entendu, les résultats de cette première étude doivent être affinés, confirmés, et complétés par l'introduction d'autres variables potentiellement explicatives et par des investigations plus qualitatives. Toutefois, la robustesse des résultats est suffisante pour que nous puissions suggérer deux lignes principales de réflexion :
 - le séjour à l'étranger a-t-il vraiment les effets que les étudiants semblent attendre en termes de projet d'études ou d'insertion professionnelle ?⁵
 - si le taux de départ résulte très largement de la volonté « stratégique » des étudiants, celle-ci est-elle en accord avec les objectifs assignés à la politique d'incitation par les offreurs de dispositifs d'aide ? ■

⁵ L'OURIP a publié une étude sur ce thème (Di Vito P., Pichon L.-A., 2003). Il en ressort que le séjour à l'étranger ne modifie pas de manière significative le début de carrière pour les hommes, mais qu'il a une influence positive sur la mobilité et les perspectives d'emploi des femmes.

Bibliographie

Agresti A. (1990), *Categorical Data Analysis*, New York, John Wiley and Sons.

Cédo F., Lopez A., (2003), *Codifier la nomenclature PCS à quatre chiffres / une ambition raisonnable ? Analyse d'un flou statistique sur la relation formation-emploi*, NEF n° 2, Céreq, juillet 2003.

Di Vito P., Pichon L.-A. (2003), *Séjour d'études à l'étranger et insertion professionnelle*, Rapport d'études, OURIP.

Pichon L.-A., Comte M., Poulard X. (2002), *Les étudiants en séjour d'études à l'étranger. Qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Rapport d'études, OURIP.

Poulard X., Comte M. (2003), *Une inscription en DEUG, et après ?*, Rapport d'études, OURIP.

Ruault O. (2002), *L'insertion des étudiants en Langues Etrangères Appliquées*, Rapport d'études, OURIP.

Résumé

Les séjours à l'étranger des étudiants : la quête d'un bonus pour la formation et l'emploi ?

Par Maurice Comte

Les séjours d'études à l'étranger des étudiants se développent de plus en plus, sous l'impulsion d'effets d'offre (dispositifs institutionnels) et d'effets de demande (volontés ou projets des étudiants). Si ces deux tendances se rejoignent pour accroître le volume des départs, on peut douter qu'elles aient les mêmes priorités. L'objectif de cet article est d'identifier et de hiérarchiser les facteurs qui influencent le taux de départ. Une modélisation logistique met en évidence la prééminence de la demande des étudiants, résultant pour l'essentiel d'un projet d'études ou d'insertion professionnelle. Cette particularité incite à une double évaluation des départs à l'étranger, en termes d'efficacité pour les étudiants, en termes d'équité pour les décideurs.

De la précarité de l'emploi à celle des trajectoires : une analyse de l'insertion en évolution

Par Yvette Grelet et Michèle Mansuy*

Comment les jeunes s'insèrent-ils professionnellement ? Chercheurs et statisticiens ont fait évoluer la manière de répondre à cette question aussi bien que les enquêtes. En témoigne la façon dont s'est enrichie et alimentée l'analyse de la précarité de l'emploi juvénile.

« Incontestablement, par l'ampleur du dispositif et la qualité statistique des outils utilisés, l'appareil statistique national tient le haut du pavé en matière de connaissances empiriques de l'insertion ». Pourtant, « L'insertion professionnelle est un domaine qui entretient des rapports incertains avec les théories économiques et sociologiques constituées... Les concepteurs sont restés fidèles à leur formation d'économiste, de sociologue ou de statisticien : ils sont demeurés dans l'ignorance réciproque de leurs travaux [...] sur un champ qui appelle [...] une véritable interdisciplinarité ». Tel est le diagnostic posé en 1986 par le collectif animé par Lucie Tanguy (Tanguy, 1986, p. 52).

Depuis, le dialogue entre concepteurs d'enquêtes et chercheurs utilisateurs de ce matériau a sensiblement progressé.

L'appareil statistique d'analyse de l'insertion s'est adapté à une demande institutionnelle mouvante (Mansuy, Méhaut, 1999). Parallèlement, ses usages « savants », visant à élaborer des modèles généraux d'analyse, se sont aussi développés.

Une dynamique d'échange entre le système statistique d'observation de l'insertion et le monde de la

recherche s'est enclenchée progressivement, avec un certain décalage par rapport à la mise à disposition

* **Yvette Grelet** est codirectrice du Centre régional associé au Céreq de Caen. Ses travaux portent sur l'insertion professionnelle des jeunes et sur l'analyse des données longitudinales. Elle a publié récemment : *Des typologies de parcours, méthodes et usages*, Céreq, collection des *working paper* Génération 92, n° 20, juillet 2002 ; avec Joaquim Timoteo : « Dynamiques régionales du système éducatif de 1994 à 1999 », in Insee *Données Sociales*, novembre 2002.

Michèle Mansuy, économiste, est chargée de mission pour le Réseau régional à l'INSEE. Ses travaux portent sur les comparaisons européennes en matière d'insertion professionnelle et sur les logiques sectorielles d'intégration des débutants. Elle a publié en 2003, avec Thomas Couppié, « Young People and New Entrants in European Labour Markets: The Timing of Gradual Integration » dans l'ouvrage coordonné par W. Müller et M. Gangl, *Transitions from Education to Work in Europe*, presses universitaires d'Oxford.

des enquêtes. Cet échange supposait en effet à la fois une maturation des problématiques et une diffusion suffisante des méthodes d'analyse des processus longitudinaux. Notre propos est de montrer que si les chercheurs y ont trouvé matière à tester et affiner leurs représentations théoriques, les enquêtes et leurs usages s'en sont aussi trouvés enrichis. Cet apport réciproque est visible même dans les utilisations les plus immédiates des enquêtes, telle la production d'indicateurs à destination des décideurs.

À titre d'illustration, on s'appuie ici sur l'exemple concret des indicateurs de précarité de l'emploi. La multiplication des facettes de la précarité, et leur concentration sur les franges les plus fragiles de la population (dont les jeunes peu diplômés) font en effet de cette question un enjeu social fort. À l'intérieur de ce thème, on restreint l'analyse aux travaux quantitatifs et dynamiques sur la transition vers l'emploi, laissant de côté aussi bien les autres transitions¹ et les analyses qualitatives que les enquêtes de primo-insertion, qui toutes mériteraient d'autres développements.

On retracera d'abord l'évolution de la production d'indicateurs de précarité d'emploi depuis vingt ans. Dans un deuxième temps, on tentera de montrer comment le débat scientifique, en partie nourri par le dispositif d'enquêtes, a permis de préciser la notion de précarité d'emploi, et en écho, les indicateurs pertinents. Les analyses produites par les chercheurs ont en retour contribué, à côté de la demande institutionnelle, à modifier les instruments d'observation et les angles d'analyse choisis pour les exploiter ; ce sera l'objet de la partie finale de cet article.

CONSTRUIRE DES INDICATEURS DE PRÉCARITÉ D'EMPLOI : CENT FOIS SUR LE MÉTIER...

La stabilité d'emploi des débutants est une des questions majeures posées au dispositif national d'analyse de l'insertion depuis le début des années 1980. Les indicateurs produits pour y répondre sont de plus en plus élaborés. Cette situation actuelle est le fruit d'une histoire où les approches statistiques simples initialement utilisées ont été mises en question et

¹ Familiales, résidentielles, etc.

enrichies par l'évolution parallèle des problématiques de recherche.

Le taux de chômage, un indicateur qui apparaît vite insuffisant

Le système statistique d'observation de l'insertion professionnelle des jeunes a été mis au point initialement pour aider à anticiper la pénurie de qualification (cf. **encadré 1**). Rapidement confronté au chômage de masse, particulièrement focalisé sur les jeunes, il est alors sollicité pour produire des indicateurs de stabilité de l'emploi et des trajectoires des débutants.

La première enquête longitudinale auprès des sortants de lycée professionnel (sortants de 1975 interrogés en 1980) donne lieu à des travaux précurseurs : elle montre l'absence de dualité entre parcours stables et instables (Maréchal, Viney, 1983). C'est plutôt un dégradé de situations entre ces deux pôles qui se dégage de l'analyse. La stabilisation dans l'emploi peut prendre du temps, et une première embauche rapide n'est pas toujours gage de stabilité ultérieure. Ces constats soulignent l'insuffisance de la mesure des difficultés d'insertion par le seul chômage instantané, tant pour qualifier l'insertion d'un individu que pour comparer des groupes de sortants. La production d'indicateurs de fragilité relative de l'emploi juvénile, en même temps qu'une caractérisation plus fine et plus dynamique des parcours, paraissent dès lors indispensables. À cet effet, les auteurs combinent des indicateurs résumant l'ensemble de la trajectoire (nombre d'employeurs, temps passé en emploi, temps d'accès au premier emploi, ...) pour en déduire des classes de parcours à degrés de stabilité variés. Ils montrent également que la stabilité du parcours est influencée par les caractéristiques du premier emploi, en particulier la profession occupée (les employés administratifs et ceux de la santé connaissent le plus souvent des parcours stables, alors que les jeunes débutant par un emploi de manutentionnaire ont fréquemment un parcours précaire par la suite) et l'intensité de sa relation à la formation acquise.

Le contrat de travail, approche dominante de la précarité

Après une période de recentrage du contrat de travail autour de la norme du contrat à durée indéterminée

Encadré 1

Les enquêtes d'insertion et le bilan formation-emploi : des outils au service des décisions publiques

Le système d'information sur l'insertion professionnelle des jeunes en France est né de la planification quantitative (Affichard, Gensbittel, 1984). Cherchant à prévoir les conditions d'une croissance économique soutenue, les planificateurs établissent une grille d'équivalence entre formation et emploi, élaborant, pour coder l'une et l'autre, deux nomenclatures hiérarchisées qui se correspondent. Il ne s'agit nullement d'une retranscription de la réalité, mais d'un objectif à atteindre, qu'on veut quantifier aisément (Tanguy, 2002). Les travaux préparatoires au VI^e Plan projettent l'emploi et la formation initiale à cinq ans, dans la grille de correspondance ainsi définie. L'écart entre les deux distributions aide à formuler des objectifs d'adaptation du système éducatif à la croissance future. L'exercice repose sur deux autres postulats : on peut estimer avec une précision raisonnable l'évolution détaillée de l'emploi à cinq ans, et les nouvelles embauches sont pourvues majoritairement par des sortants de scolarité. La préparation du VII^e Plan marque un point d'inflexion. Le premier postulat s'effondre lors du premier choc pétrolier. Les études de la mobilité professionnelle invalident le second : en 1976, Thévenot montre, en mobilisant l'enquête emploi, les statistiques de l'éducation nationale et l'enquête Formation Qualification Professionnelle (FQP), que les flux liés à la mobilité professionnelle et aux mouvements d'entrée et de sortie d'activité sont de même importance que les entrées dans la vie active en provenance du système scolaire. Forts de ces résultats, les pouvoirs publics sont convaincus de la nécessité de nouveaux outils d'observation de l'insertion professionnelle des jeunes. D'où la création de l'Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA) en 1976. En parallèle, les bilans formation-emploi (Join-Lambert, 1994) sont mis en place pour analyser la position relative des sortants de l'école sur les marchés du travail et estimer le renouvellement des professions. Les deux dispositifs sont conçus comme complémentaires : les bilans annuels fournissent des éléments conjoncturels et des données de contexte indispensables à l'interprétation des résultats des enquêtes d'insertion.

(CDI)², s'amorce, vers le milieu des années 1980, une très forte croissance des « formes particulières d'emploi » : contrat à durée déterminée (CDD), missions d'intérim et contrats aidés sous statut spécifique. Dans le même temps, l'insertion passe au premier plan de la politique de l'emploi (Elbaum, 1987). Désormais, des éléments d'évaluation statistique des mesures d'aide à l'emploi des jeunes sont attendus du système d'observation de l'insertion, qui se dote de nouveaux outils dans cet objectif : une enquête de suivi des jeunes passés par les dispositifs d'aide à l'emploi des jeunes de 16 à 18 ans dans un premier temps, puis des panels de jeunes sortis d'enseignement secondaire, principale cible de ces mesures. Dès lors, le contrat de travail, qui intègre

les différentes modalités d'emplois aidés, devient un élément descripteur essentiel des emplois occupés (cf. **encadré 2**). Être en contrat à durée indéterminée trois ans après la fin des études, accéder au CDI dès le premier emploi deviennent les indicateurs de stabilité les plus utilisés. Du côté de l'analyse des trajectoires, les typologies se fondent surtout sur le temps passé hors emploi et dans les différentes modalités de statut d'emploi (CDD, CDI, mesures jeunes). L'accès au CDI est retenu comme indicateur dominant d'une trajectoire future stable. Il est aussi supposé corrélé aux autres attributs de « bonne insertion » : un salaire élevé, des perspectives de carrière, une intégration professionnelle réussie.

Mais cette vision stylisée de la stabilité des emplois est à son tour remise en cause par les analyses produites au début des années 1990.

² La loi du 3 janvier 1979 et l'ordonnance du 5 février 1982 visaient à limiter l'usage abusif des contrats à durée déterminée.

Les enquêtes d'insertion du Céreq : une description de l'emploi évolutive

La description des emplois dans les enquêtes de l'Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA) s'est affinée au fil du temps. Dans les premières enquêtes dites alors « d'insertion » (interrogeant les jeunes un an après leur sortie du système éducatif), le questionnement portait plus sur le type d'employeur que sur la nature ou la durabilité du contrat de travail. L'emploi public est bien décrit, mais la catégorisation des emplois du privé reste succincte et laissée à l'appréciation du répondant : « emploi d'attente avant le départ au service national », « emploi provisoire », emploi « permanent » ou « à durée limitée », voire « très limitée »... On note cependant que, très vite, l'intérim et les stages, parfois nommés « stages d'embauche », ont fait l'objet d'une codification spécifique dans les nomenclatures.

Au début des années 1980, on commence à préciser la nature du contrat : on ne parle plus d'emploi « permanent » mais d'emploi « à durée non limitée », sans référence toutefois au contrat de travail. C'est aussi à ce moment qu'apparaissent les premières enquêtes rétrospectives reconstituant le parcours professionnel sur plusieurs années. Tous les emplois successifs sont décrits, de façon sommaire cependant : seule est isolée dans l'emploi salarié la catégorie naissante des emplois aidés (premier Pacte national pour l'emploi).

À partir de 1983, les enquêtes s'enrichissent d'un calendrier mensuel récapitulant toute la trajectoire professionnelle. On y distingue les situations d'emploi suivantes : apprenti, intérimaire, saisonnier, aide familial, installé à son compte, engagé dans l'armée, autre salarié. Dans le questionnaire lui-même, la nomenclature combine toujours nature de l'employeur et stabilité de l'emploi sans indication du contrat. Les enquêtes auprès des sortants du supérieur n'envisagent que deux catégories d'emploi : stable et précaire, mais pour la première fois cette catégorisation s'opère en référence au contrat de travail.

En 1984 a lieu la première enquête d'évaluation d'un dispositif d'aide à l'emploi des jeunes (les stages « 16-18 ans »), qui ouvre l'éventail des catégories aux « emplois sous contrat particulier ». Le premier panel téléphonique de suivi des jeunes sortis de l'enseignement secondaire en 1986 lui emboîte le pas. L'enquête de cheminement de 1988, qui interroge les inscrits au baccalauréat de 1983, intègre également les différentes mesures-jeunes.

Au début des années 1990, la précision sur le contrat de travail est acquise. On demande même la durée du contrat pour les CDD. En 1994, la description des emplois occupés se cale sur une nomenclature détaillée de 17 types de contrat de travail ; le calendrier s'enrichit considérablement puisqu'on y distingue 10 statuts d'emploi différents. Le troisième panel téléphonique, initié en 1996, intègre toute la panoplie des mesures, avec 23 types de contrat.

L'enquête « Génération 92 » opère une mutation importante du dispositif ONEVA, puisque pour la première fois sont interrogés en même temps les sortants du système éducatif à tous les niveaux. L'analyse des concurrences entre formations pour l'accès à l'emploi et des modes d'alimentation des professions et des secteurs par les jeunes débutants est enfin possible (les comparaisons basées sur des enquêtes par niveau réalisées auparavant sur un cycle de plusieurs années étaient grevées des effets de conjoncture). Pour la première fois aussi les séquences de non-emploi font l'objet d'un questionnement – inactivité et chômage étaient jusque-là passés entre les mailles du questionnaire. La nomenclature d'emplois proposée dans les questionnaires « Génération » reste très riche. Le calendrier restreint la précision sur les situations d'emploi : ce n'est plus un inconvénient car l'organisation des données étant simplifiée, la reconstitution de calendriers *ad hoc* (calendrier des statuts, des professions occupées, des secteurs, des salaires, etc.) devient techniquement plus facile.

Une description plurielle dessine aujourd'hui un « halo » de précarité

Aujourd'hui, la précarité d'emploi n'est plus considérée comme une notion simple, caractérisée par le contrat de travail. D'autres caractéristiques de l'emploi sont prises en compte.

Le salaire perçu apporte un éclairage complémentaire. Comparant les jeunes non bacheliers ayant occupé un premier emploi sur CDD et sur CDI, Bordigoni et Mansuy (1997) ont montré ainsi que si les premiers sont plus exposés au risque d'un parcours instable, dans le cas où ils connaissent ensuite une mobilité avec gain salarial, leur salaire, après quatre ans d'activité, dépasse celui des jeunes n'ayant connu qu'un seul emploi en CDI. Si le CDD au premier emploi se révèle porteur d'un plus grand risque de chômage ultérieur, il peut donc aussi amorcer une carrière salariale plus favorable.

Le temps partiel, qui accompagne souvent l'instabilité du statut d'emploi, contribue aussi à dessiner les contours de la précarité (70 % des emplois à temps partiel occupés par les jeunes de la « Génération 98 » sont à statut précaire, et deux fois sur trois, le temps partiel est subi).

Les conditions d'emploi à moyen terme, trois ans après la fin des études, sont désormais représentées sous différentes facettes qui s'enrichissent mutuellement : le type de contrat figure parmi les descripteurs importants, mais aussi le salaire et le temps de travail, et même l'appréciation subjective de sa situation par l'enquêté (Céreq, 2002). On voit également apparaître des définitions plus dynamiques et plus globales de la précarité, intégrant les phases hors emploi. Ainsi Pérez et Thomas (2002), en suivant l'évolution de la situation d'emploi sur quatre ans de l'ensemble des actifs cette fois, mettent à jour un halo de précarité.

Cette vision complexe et nuancée de la précarité est l'héritière d'une évolution où les analyses produites par la communauté scientifique, en partie appuyées sur les mêmes instruments d'observation, ont contesté les indicateurs choisis antérieurement. C'est le processus que l'on va tenter d'illustrer dans ce qui suit.

LES APPROCHES ANALYTIQUES SERVENT DE TRAME AU CHOIX DES INDICATEURS

La stabilité de l'emploi est donc appréciée aujourd'hui en dynamique, à partir de critères variés. Parmi

les analyses qui ont contribué à déconstruire une vision de la précarité résumée par le contrat de travail, on peut distinguer trois familles principales. La première met en évidence les désajustements multiples entre trajectoires professionnelles précaires et emplois précaires au sens du statut. La deuxième, mettant l'accent sur les comportements d'employeurs, montre que le statut juridique du contrat de travail n'est pas univoque : un CDD (ou un CDI) n'a pas le même potentiel suivant la nature de l'employeur qui passe ce contrat. La troisième apporte des éclairages sur les formes spécifiques de précarité qui affectent les jeunes. Elle définit aussi leur place singulière sur les différents segments du marché du travail.

« le caractère stable de l'emploi ne peut être apprécié qu'a posteriori, [replacé] dans l'ensemble de la trajectoire d'activité »

L'emploi sur statut précaire n'est pas synonyme de trajectoire précaire

Même lorsqu'un CDI est conclu, une part d'incertitude demeure. Le risque de licenciement, l'usage particulier du CDI dans certains secteurs comme le BTP où il peut ne valoir que le temps d'un chantier, sont autant d'aléas. Le CDI n'est donc pas forcément synonyme d'emploi durable. Déjà, sur la cohorte de jeunes sortis d'une classe de CAP-BEP en 1979, on observait que 12 % des premiers CDI n'avaient pas excédé trois mois, alors que 14 % des premiers CDD s'étaient prolongés au-delà de trois ans (Grelet et Viney, 1991). Les données plus récentes sur l'ensemble des jeunes débutants de la « Génération 98 » actualisent ce constat : au cours des trois premières années, 38 % des CDI signés ont été interrompus, dont un sur quatre a duré moins de six mois ; en revanche, 21 % des CDD et 27 % des contrats d'intérim ont duré plus d'un an.

Ces résultats révèlent que le caractère stable de l'emploi ne peut être apprécié qu'a posteriori, lorsqu'on le replace dans l'ensemble de la trajectoire d'activité. Depuis le milieu des années 1980, les analyses typologiques de trajectoires individuelles issues des enquêtes d'insertion se multiplient, basées principalement sur les calendriers mensuels d'états faisant apparaître la temporalité des événements. Dans certains

cas, elles s'appuient sur des indicateurs intégrant plusieurs dimensions de la mobilité (dont la catégorie sociale chez Béret, 1988). L'analyse des parcours individuels donne de plus en plus fréquemment lieu à des tests empiriques appuyés sur la théorie économique. Les avancées dans ce domaine ont débouché sur la mise en œuvre de modèles élaborés : ainsi Balsan, Hanchane et Werquin (1996) ont utilisé un modèle probit à effets aléatoires pour estimer la probabilité d'occuper un emploi stable six ans après la sortie de l'école. Les auteurs ont ainsi montré que l'influence du bagage éducatif s'exerçait encore : l'expérience professionnelle joue un rôle important, mais n'annule pas l'effet des conditions initiales. Les CDI perdus se révèlent à terme plus pénalisants que les emplois sous CDD perdus. En dynamique, le regard porté sur les différents types de contrat de travail change donc. D'autres travaux le confirment. La moitié des embauches sur contrat à durée limitée est suivie d'un nouveau contrat sans limitation de durée. L'embauche sur statut de CDD ou d'intérimaire n'est donc pas synonyme d'emploi instable (Maurin, 2002), et l'emploi à durée déterminée peut être un « *marchepied vers l'emploi stable* » (Bloch, Estrade, 1998).

Au-delà d'une stabilisation possible du statut, de jeunes adultes peuvent choisir d'enchaîner des emplois à durée limitée sans passer par le chômage (Nicole-Drancourt, 1991). Alors qu'ils peuvent constituer, pour les mieux formés, un moyen d'acquérir de l'expérience professionnelle, les CDD restent néanmoins synonymes de précarité pour les moins diplômés (Cancé, 2002). Enchaîner des contrats courts conduit moins souvent à l'emploi qualifié que le même temps passé sur un emploi à statut stable (Estrade, Thiesset, 1998). Le travail temporaire correspond lui aussi à des profils divers. Certains salariés temporaires recherchent un revenu supplémentaire, certains sont en attente d'une meilleure opportunité d'emploi, ou d'un climat économique plus favorable, d'autres sont intérimaires par choix personnel, d'autres encore ont un itinéraire professionnel complet en intérim, mais sans que cela soit un choix *a priori* (Jourdain, 2002). CDD, contrats temporaires et précarité sont corrélés, surtout pour ceux qui ont un bagage scolaire limité. Pour autant, les deux notions ne se recouvrent pas.

Fougère (2003) montre bien que si les indicateurs statiques de stabilité de l'emploi ne signalent pas de tendance à l'accroissement de l'instabilité, les indica-

teurs dynamiques, quant à eux, révèlent une précarisation nette des trajectoires. D'où la construction actuelle d'indicateurs plus complexes qui mesurent dans la durée la stabilité de la relation de travail³ : ce n'est pas tant la fragilité instantanée de l'emploi qui pose problème que le maintien durable dans la précarité. On est donc passé d'une mesure unique faite à un moment unique lui aussi, à des indicateurs longitudinaux et à la prise en compte de l'ensemble du parcours⁴. Ce point de vue est en phase avec les objectifs renouvelés des politiques d'emploi qui visent plutôt à la « sécurisation » des trajectoires en proposant des aides inscrites dans la durée.

Si, à l'instar de Paugam (2000), on définit la précarité non seulement par l'instabilité de l'emploi, mais aussi par un faible degré d'intégration à l'environnement de travail de la personne, on élargit encore la notion. Salaire et degré de satisfaction dans l'emploi occupé viennent alors compléter et nuancer les éléments qui traduisent la plus ou moins grande fragilité de la relation d'emploi. Précarité d'emploi et de travail peuvent se cumuler, pour ceux qui sont aux marges de l'emploi, mais ce n'est pas toujours le cas. Tous ces éléments concourent à une évolution vers des indicateurs dynamiques, et qui intègrent plusieurs dimensions de la qualité de la relation d'emploi.

■ Les logiques d'employeurs jouent un rôle déterminant

Les analyses des parcours d'insertion restent majoritairement fondées sur les caractéristiques de l'offre de travail. Pourtant, certains travaux ont depuis longtemps mis à jour le rôle clé de la demande des entreprises (Mallet, 1974). Il y a vingt ans, la question de secteurs intégrateurs de main-d'œuvre était déjà posée par Clémenceau et Géhin (1983). Ces auteurs montraient comment les entreprises d'embauche, plus ou moins ouvertes aux débutants selon les secteurs, et

³ La conversion vers des indicateurs basés sur la durée et non plus sur le statut ouvre la voie à l'utilisation des Déclarations annuelles de données sociales (DADS) pour l'étude des parcours des débutants (cf. Le Minez, Roux et Zamora, 2003).

⁴ Ce faisant, on s'affranchit du biais introduit dès que l'on privilégie un emploi dans la trajectoire : le premier emploi, le premier emploi de plus de six mois, l'emploi « qui compte », etc. Ce biais vient précisément de ce que ces emplois ne prennent pas le même sens selon leur inscription dans la trajectoire.

plus ou moins prêtes à les intégrer durablement, contribuaient à structurer les trajectoires individuelles des jeunes actifs. Plus tard, Paul (1989) insiste lui aussi sur les effets de la demande de travail sur le processus d'insertion professionnelle des jeunes.

Plus récemment, Lochet (1997) montre que le contrat de travail s'interprète très différemment selon la taille et le secteur de l'entreprise d'embauche : alors que les petites entreprises de certains secteurs se singularisent par une proportion élevée de CDI se révélant *a posteriori* fragiles, l'accès aux grandes entreprises industrielles, au niveau du CAP ou du BEP, s'opère surtout suite à une première embauche en CDD ou en intérim. Ces travaux sont prolongés sur l'ensemble des débu-

« La précarité juvénile ne s'appréhende bien qu'en dynamique, mais aussi en comparaison à la situation des actifs plus expérimentés »

tants de tous niveaux de formation, par les groupes de travail exploitant les enquêtes « Génération 92 » (Lochet, 2003) et « Génération 98 ». L'analyse globale de la mobilité des débutants, comme les coups de projecteur sur certains segments employeurs réputés faiblement stabilisants et leurs pratiques (les industries agroalimentaires, le BTP, les petites entreprises, les entreprises de travail temporaire) invitent à renouveler l'analyse antérieure de la stabilité des trajectoires. Ils soulignent l'intérêt d'une approche plurielle de la précarité des débutants.

Les jeunes actifs, cibles privilégiées de la recherche de flexibilité ?

Les formes d'emploi à statut précaire affectent particulièrement les débutants. Dans le cadre du Bilan Formation-Emploi (*cf. encadré 3*), la méthode actuellement utilisée (Insee *Synthèses*, 1998) autorise à comparer les débutants et les actifs expérimentés. Les jeunes actifs sont beaucoup plus fréquemment en

Encadré 3

Le Bilan formation-emploi : apports à l'analyse de la situation professionnelle des jeunes

Initialement, les bilans formation-emploi visaient à décrire finement tant le renouvellement des professions que les correspondances entre diplômes obtenus et emplois occupés par les jeunes fraîchement sortis de l'école. Le premier bilan – édition 1973 – est publié en 1978. Le développement rapide du chômage des jeunes amène un recentrage de ces bilans sur la situation d'activité des débutants sortis de l'école un an auparavant. Le cadre central des bilans comprend alors trois parties : la description des sorties du système éducatif, les destinations des jeunes neuf mois après leur sortie de l'école, les recrutements des entreprises, au sein desquels on isole la part des sortants du système éducatif. Le premier volet mobilise des sources de l'Éducation nationale, les deux derniers l'Enquête Emploi de l'Insee. La rédaction est assurée par le ministère de l'Éducation nationale, le Céreq et l'Insee qui assure la coordination de l'ensemble. L'édition 1998 marque un changement de méthode important. Ce n'est plus la situation des sortants de l'année précédente qui est décrite, mais celle des actifs récents, définis selon leur date de fin de formation initiale. Des choix clairs sont opérés : c'est la première interruption d'études de plus d'un an qui définit la date de fin de formation, l'apprentissage étant classé dans la formation initiale. Cette nouvelle méthode, de type pseudo-panel, permet d'étudier l'évolution de la situation d'activité des jeunes en fonction de la durée écoulée depuis leur fin de formation et non plus seulement sur un an. On peut ainsi mettre en évidence, beaucoup plus clairement qu'en utilisant les statistiques d'âge, le rapprochement progressif entre les caractéristiques d'emploi des actifs récents et celles de leurs aînés. On peut aussi comparer les nouveaux entrants dans les entreprises, débutants ou non débutants. Une nouvelle édition (données 2001-2002) est actuellement en cours d'élaboration.

emploi précaire, au sens du statut, que leurs aînés (28 % contre 7 % en 2002). Mais si l'on considère les nouvelles embauches et non plus le stock des emplois, la différence relative se réduit – 44 % contre 34 % pour les actifs plus anciens (Minni, Poulet-Coulibando, 2003). D'ailleurs, la proportion de débutants en emploi précaire fléchit rapidement lorsqu'on s'éloigne de la fin des études : deux jeunes actifs sur trois sont concernés au premier emploi, et un tiers trois ans après la fin des études (Céreq, 2002). La différence entre débutants et autres actifs semble donc plutôt due à leur position d'entrants sur le marché du travail qu'à une discrimination des employeurs vis-à-vis des jeunes. La précarité juvénile ne s'appréhende bien qu'en dynamique, mais aussi en comparaison à la situation des actifs plus expérimentés.

Analyser les singularités des débutants sur le marché général du travail est justement l'objet d'un troisième courant de travaux. En 1989, Garonna et Ryan définissent ainsi trois modèles schématiques d'intégration professionnelle des jeunes : l'intégration réglementée (plutôt présente dans une économie à marchés professionnels⁵ dominants), la régulation concurrentielle (idéal-type où tous les actifs sont concurrents), enfin l'exclusion sélective, plutôt représentée dans les pays à marchés internes dominants.

*« Le processus
d'exclusion sélective
est toujours à l'œuvre
pour les débutants
sans diplôme
supérieur »*

Au cours des années 1980, l'entrée des jeunes sur les marchés du travail français est proche du modèle d'exclusion sélective. Les débutants, ayant une expérience de travail au mieux limitée, sont placés à la fin de la file d'attente pour l'accès aux marchés internes. Les jeunes actifs assurent le surcroît de flexibilité et les

embauches constituent la variable d'ajustement en cas de récession (Chauvel, 1997). Depuis, les marchés internes rétrécissent (Lefresne et Fondeur, 1999 ; Germe, 2001 ; Gautié, 2002). La compétition internationale accrue, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'émergence d'un mode de relations professionnelles post-fordiste, plus orienté vers le consommateur, ont poussé les entreprises à rechercher des niveaux de compétences plus élevés et des contrats de travail plus flexibles lors des nouvelles embauches. Les employeurs sont moins attachés à l'ancienneté dans l'entreprise, dont le rendement décroît. La mobilité professionnelle ascendante décline, remplacée par une mobilité horizontale (Goux, 1991). Les portes d'entrée des marchés internes sont maintenant situées à tous les niveaux de qualification, et non plus principalement au bas de l'échelle. Des marchés professionnels émergent, non pas pour des professions traditionnelles, mais pour des niveaux de qualification élevés (cadres, experts d'un domaine, informaticiens, etc.). L'évolution des marchés internes fait certes l'objet de lectures contrastées : certains voient dans la baisse de rendement de l'ancienneté une tendance structurelle qui mène à leur déclin (Maurin, 2002) ; pour d'autres, ils sont en cours de recomposition, les rendements de l'ancienneté s'étant simplement différenciés (Lemistre, 2002 ; Germe, Monchatre, Pottier, 2003). Il n'en reste pas moins que diplôme et (absence d') expérience continuent à jouer un rôle fort dans la sélection opérée par les entreprises. Le processus d'exclusion sélective est toujours à l'œuvre pour les débutants sans diplôme supérieur. Avec des risques de précarité et d'exclusion pour ceux qui possèdent un capital scolaire limité.

Pour rendre compte de la précarité, ce type d'analyses appelle deux lignes d'approfondissement : l'étude de trajectoires assez longues pour déterminer le segment de marché où se situe l'intéressé, et des comparaisons systématiques entre débutants et actifs expérimentés, tant du point de vue de l'emploi que de la mobilité.

LA RECHERCHE CONTRIBUE À L'ENRICHISSEMENT DES ENQUÊTES

Si l'utilisation des enquêtes à des fins de recherche s'est développée, l'évolution des problématiques a aussi infléchi le contenu des instruments de mesure de l'in-

⁵ Les marchés professionnels se distinguent par des qualifications normalisées, dont la certification fait l'objet d'une règle négociée centralement par profession. Elles sont transférables d'une entreprise à l'autre. Le salaire y est fonction de la qualification. L'intégration des débutants diplômés se fait alors sur le segment professionnel correspondant. Ce type d'organisation est dominant dans les pays germanophones. Dans les marchés internes, la qualification est au contraire acquise dans l'entreprise et non transférable à l'extérieur. La relation d'emploi est de long terme, l'ancienneté s'accompagnant d'une progression de carrière. Le salaire est fixé au poste. Ce type d'organisation est dominant en France ou aux USA. Les débutants y accèdent plus difficilement aux postes qualifiés et rémunérateurs.

sersion. Ce mouvement est quelquefois direct, et lié à la présence de chercheurs dans les groupes de construction des questionnaires (cf. **encadré 4**). Il est plus souvent induit. Les enquêtes sont en effet surtout destinées à appuyer la décision et les débats publics connexes. En ce sens, elles doivent rester ouvertes à une pluralité d'hypothèses et ne peuvent épouser un schéma théorique particulier. Cet effet induit a été favorisé par l'évolution des préoccupations des décideurs publics. La progression rapide du niveau de formation des débutants a produit un déplacement des questions relatives à l'insertion. L'apparition de filières de formation, telles le tertiaire administratif ou la mécanique, où coexistent plusieurs diplômes débouchant partiellement sur les mêmes emplois, a favorisé l'émergence d'outils de synthèse permettant de rendre plus lisibles les phéno-

mènes de compétition entre diplômés pour l'accès aux emplois. Ces nouveaux outils ont pu à leur tour se nourrir des analyses évoquées plus haut. Dans le domaine d'étude de la précarité, trois enrichissements remarquables des outils témoignent de cette influence. Le premier marque le passage d'une approche agrégée, qualifiant la situation d'un groupe par sa situation moyenne à plusieurs dates-clés, à une approche plus dynamique et centrée sur la trajectoire des individus. Interroger le jeune lui-même sur la perception qu'il a de son parcours constitue une deuxième innovation. La troisième marque le passage, envisagé dès l'origine mais désormais techniquement possible, à des instruments d'observation plus synthétiques, permettant de mieux qualifier le contexte de ces processus individuels. Le retour de préoccupations centrées sur l'impact de la demande de travail en est une illustration.

Encadré 4

Des formes de concertation avec la recherche qui se développent autour des outils d'analyse de l'insertion

Dès l'origine, le Céreq s'est appuyé sur son réseau de centres associés pour construire et faire évoluer son dispositif d'enquêtes. Le Centre d'études juridiques et d'économie de l'emploi (Cejee) de Toulouse, avec le patronage décisif de Jean Vincens, l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Iredu) à Dijon et son engagement dans le montage des enquêtes pilotes, le Centre de recherche sur l'emploi et la production (Cresep) à Orléans qui a ouvert la voie aux analyses économétriques, ont compté parmi les premiers promoteurs de l'animation scientifique autour des enquêtes. C'est également au sein du réseau que se sont mis en place deux groupes permanents de travail, l'un centré sur les enquêtes d'insertion, avec la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale (Dep), l'autre autour des enquêtes auprès des sortants de l'enseignement supérieur, élargi aux observatoires universitaires.

Le conseil scientifique du Céreq a également beaucoup contribué à mettre en débat les orientations de l'observatoire et à resserrer les liens entre l'institution et la recherche. Au cours des années s'est tissée, dans tous les domaines, une synergie entre chercheurs et producteurs de données, les premiers se voyant invités à contribuer à la réflexion sur les enquêtes, auxquelles en retour ils avaient un accès privilégié. Des groupes de travail se sont ainsi mis en place autour de grandes enquêtes. On peut citer les groupes constitués à l'Insee autour des Enquêtes « jeunes » complémentaires à l'Enquête Emploi, et au Céreq pour l'exploitation des enquêtes « Génération ».

Le laboratoire d'analyse secondaire et de méthodes appliquées à la sociologie (Iasmas) a joué un rôle moteur dans cette dynamique. En 1994, il adopte l'appellation complémentaire d'Institut du Longitudinal, avec la mission de développer la mise à disposition des enquêtes, les méthodes d'analyse et leur diffusion, l'évolution des outils et des questionnements. Cette même année, les premières Journées du Longitudinal rassemblent, autour des problématiques liées à ces nouveaux outils de suivi individuel, les utilisateurs et producteurs de données. Les Journées du Longitudinal sont confirmées chaque année comme espace de discussion privilégié.

L'accent est mis sur les trajectoires individuelles

Dès la fin des années 1980, dans tous les domaines de la recherche en sciences sociales, la perspective statique d'analyse en termes de stock est remise en question. Ce déplacement d'une approche agrégée vers une appréhension dynamique des phénomènes qui passe par l'analyse des processus individuels touche aussi le champ de l'insertion. Ce changement de perspective laisse plus de place à des cadres d'interprétation micro-économiques ou sociologiques. Le rendement salarial de la formation, la valeur des expériences précoces, le rôle de l'origine sociale, les différentes formes de discrimination à l'embauche, l'impact des réseaux sociaux sur les trajectoires individuelles peuvent inspirer autant d'objets de questionnements et de tests empiriques. Ces thèmes font l'objet de développement des questionnaires et de lignes d'exploitation nouvelles des enquêtes. Les Journées du Longitudinal sont, depuis 1994, un cadre d'échange privilégié sur l'ensemble des méthodes, typologies ou modélisations, testant des hypothèses théoriques. Elles ont permis de progresser collectivement sur la connaissance de parcours individuels de plus en plus complexes.

Le passage à des enquêtes de type « Génération » amplifie à son tour l'usage des analyses de parcours individuels. Le Céreq propose même une typologie de parcours de débutants, allant de l'accès immédiat et durable à l'emploi jusqu'aux parcours marqués par le chômage et l'inactivité dans les premiers résultats de l'enquête « Génération 98 » (Céreq, 2002).

Des approches plus subjectives apparaissent

La précarité de l'emploi est une notion difficile à définir. Recueillir l'opinion de l'enquêté sur sa situation professionnelle et son parcours peut contribuer à cette définition. Ce type de questionnement est resté longtemps absent des enquêtes du Céreq sur l'insertion. Après discussion interne au réseau du Céreq, la notion subjective d'emploi d'attente utilisée par Jean Vincens pour analyser les parcours d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur n'a pas été finalement retenue dans les questionnaires, qui se limitaient à des questions factuelles.

De leur côté, les compléments « jeunes » à l'Enquête Emploi se sont progressivement enrichis de questions subjectives, formulées en collaboration avec les chercheurs utilisateurs des enquêtes, dans le cadre de groupes de travail destinés à élargir l'utilisation des données par les chercheurs. Le même mouvement a conduit à intégrer l'appréciation subjective des emplois successifs et de la situation à l'enquête, dans « Génération 92 » puis « Génération 98 » (cf. **encadré 4**).

Même si l'apport de ces nouveaux éléments est indéniable, leur interprétation dans un questionnaire rétrospectif à dominante quantitative n'apparaît pas complètement résolue actuellement.

Le rôle des employeurs est mieux intégré

Au cours des années 1990, les enquêtes du Céreq ont adopté une optique plus synthétique, leur objet n'étant plus un segment du système de formation initiale, mais l'ensemble d'une cohorte de sortants du système éducatif une année donnée⁶. Cette approche est cohérente avec celle adoptée dans le bilan formation-emploi.

Elle permet de dépasser la vision de court terme, en moyenne neuf mois après la fin des études, qui prévalait jusqu'alors. Les données disponibles grâce à l'Enquête Emploi sont plus stylisées que celles issues des enquêtes d'insertion, mais elles se prêtent au suivi conjoncturel (Fondeur, Minni, 1999). On peut aussi caractériser les nouveaux entrants⁷ dans les entreprises, qu'ils soient actifs récents ou sortis de formation depuis plus longtemps. Cette dernière possibilité marque le retour, dans le bilan formation-emploi comme dans les enquêtes d'insertion, de travaux davantage fondés sur les comportements d'embauche des employeurs, dans la filiation de ceux réalisés au Céreq à partir des Enquêtes Emploi, au début des années 1980 (Clémenceau, Géhin, 1983). Cette même préoccupation inspire simultanément des travaux adossés à d'autres sources. Ainsi, Le Minez (2002) utilise les DADS pour mettre à jour des formes différenciées de mobilité entre secteurs, stables dans le temps, ce qui appuierait plutôt une vision segmentée des marchés du travail. Dans les enquêtes « Génération », le calendrier d'activité des

⁶ cf. dossier « Génération 92 » in *Formation Emploi* n° 73, 2001.

⁷ Depuis moins d'un an.

enquêtes d'insertion est adapté : il décrit désormais des périodes passées chez un même employeur, et non des périodes continues d'emplois ou des contrats de travail successifs. Le mode d'accès à l'entreprise d'embauche, les caractéristiques des employeurs, les circonstances de départ de l'établissement font aussi l'objet d'un questionnement plus développé.

* *
*

Au fil du temps, un pont s'est établi entre l'appareil statistique d'observation de l'insertion et ses usages à des fins scientifiques. On en trouve une illustration dans la façon dont s'est progressivement affinée une question apparemment simple des décideurs – à quelle condition les débutants occupent-ils des emplois stables ? – et dont les indicateurs produits pour y répondre se sont peu à peu élaborés. L'appréciation des difficultés d'insertion des jeunes par les seules données du chômage et de la nature du contrat de travail à un instant donné a révélé ses limites. La stabilité de l'emploi ne se mesure bien que dans la durée. Des critères complémentaires, dont on sous-estimait initialement l'impact, contribuent maintenant à mieux définir la précarité. C'est le cas du temps partiel imposé. Un double mouvement a ainsi

conduit d'une vision ponctuelle et unidimensionnelle à une appréhension dynamique et multicritères des trajectoires : ce changement de perspective a touché tous les domaines de la recherche en sciences sociales, avec la diffusion des données d'enquêtes et des méthodes d'analyse longitudinale.

Les enquêtes et la réflexion sur les indicateurs construits à partir de leurs matériaux se sont nourries des progrès de la connaissance, soit grâce à la participation directe de chercheurs à des groupes de travail organisés par les producteurs d'information, soit de façon plus diffuse, en donnant aux chercheurs, aux statisticiens comme aux décideurs matière à reformuler leurs questions.

Certains axes mériteraient, selon nous, de futurs approfondissements. Les travaux déjà amorcés sur le rôle des trajectoires éducatives et les retours en formation, l'impact de l'alternance et du travail en cours d'études, sont assez prometteurs pour suggérer une nouvelle adaptation des outils. L'utilisation combinée de données sur les individus et sur les entreprises devrait permettre de mieux éclairer l'effet de la demande de travail sur les parcours d'insertion. Enfin, de plus en plus, les parcours d'insertion apparaissent comme l'amorce d'une chaîne de mobilités plus étendue. Leur interprétation appelle donc à prolonger l'observation des mobilités sur une plus longue durée. ■

Bibliographie

Affichard J., Gensbittel M.-H. (1984), « Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active », *Formation Emploi*, n° 8, octobre-décembre, pp. 61-71.

Balsan D., Hanchane S., Werquin P. (1996), « Mobilité professionnelle initiale, éducation et expérience sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, n° 299, septembre, pp. 91-106.

Béret P. (1988), « Analyse de données chronologiques relatives à l'insertion professionnelle », in *Les cahiers de l'analyse des données* n° 2, XIII^e année.

Bloch L., Estrade M.-A., (1998), « Les formes particulières d'emploi en France : un marche-pied pour

l'emploi stable ? », in *France, Portrait Social*, édition 1998-1999.

Bordigoni M., Mansuy M. (1997), « Les parcours professionnels des lycéens et apprentis débutants », *Économie et statistique*, n° 304-305, avril-mai, pp. 109-120.

Cancé R. (2002), « Travailler en contrat à durée déterminée : entre précarité contrainte, espoir d'embauche et parcours volontaire », *Travail et Emploi*, n° 89, janvier, pp. 29-44.

Cerc (1991), *Les rémunérations des jeunes à l'entrée dans la vie active*, Document Cerc, n° 99.

- Céreq (2002), *Quand l'école est finie ; premiers pas dans la vie active de la Génération 98*.
- Chauvel L. (1997), *Le destin des générations*, collection « Le lien social », PUF.
- Clémenceau P., Géhin J.-P. (1983), « Le renouvellement de la main d'œuvre dans les secteurs : quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois ? », *Formation Emploi*, n° 2, avril-juin, pp. 7-18.
- Elbaum M. (1987), « Les politiques d'emploi depuis 30 ans », *Données Sociales*, pp. 76-83.
- Estrade M.-A., Thiesset C. (1998), « Des débuts de carrière moins assurés », *Insee Première*, n° 598, juillet.
- Fondeur Y., Minni C. (1999), « Emploi des jeunes et conjoncture », *Premières Synthèses*, n° 51, Dares.
- Formation Emploi* (2001), Dossier « génération 92 », n° 73, pp. 23-140.
- Fougère D. (2003), « Instabilité de l'emploi et précarisation des trajectoires », in *Les Actes des troisièmes Entretiens de l'Emploi*, ANPE, 19-20 mars.
- Garonna P., Ryan P. (1989), « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi*, n° 25, janvier-mars, pp. 78-90.
- Gautié J. (2002), « Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail : quelques pistes », *Documents de Travail*, n° 15, mars, CEE.
- Germe J.-F. (2001), « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? », *Formation Emploi*, n° 76, décembre, pp. 129-146.
- Germe J.-F. (Pr.), Monchatre S., Pottier F. (rapp.) (2003), *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, rapport de l'atelier « mobilités professionnelles », Qualifications et Prospectives, Plan.
- Goux D. (1991), « Coup de frein sur les carrières », *Économie et Statistique*, n° 249, décembre, pp. 75-87.
- Grelet Y., Viney X. (1991), « L'insertion professionnelle des CAP et des BEP (1980-1988) », *Formation Emploi* n° 33, janvier-mars.
- Insee (1998), « Bilan Formation-Emploi résultats 1996 », *Synthèses Insee*, n° 17, mars.
- Join-Lambert E. (1994), « Les bilans formation-emploi depuis 1973, du renouvellement des professions aux problèmes sociaux de la première insertion », *Économie et Statistique*, n° 277-278, pp. 7-18.
- Join-Lambert E., Pottier F., Sauvageot C. (1993), « L'insertion professionnelle des jeunes et ses déterminants » in *Données Sociales*, édition 1993.
- Jourdain C. (2002), « Intérimaires, les mondes de l'intérim », *Travail et Emploi*, n° 89, janvier, pp. 9-28.
- Le Minez S. (2002), « Topographie des secteurs d'activité à partir des flux de mobilité intersectorielle des salariés », *Économie et Statistique*, n° 354.
- Le Minez S., Roux S., Zamora P. (2003), « Insertion et début de carrière : quelles évolutions sur 20 ans ? » *Données Sociales*, Insee Références, pp. 291-299.
- Lefresne F., Fondeur Y. (1999), « Place des jeunes sur le marché du travail dans six pays européens : Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni, Suède. Quelle transformation des normes d'emploi ? », *Les Cahiers du Lasmus*, série séminaire, n° 00-2.
- Lemistre P. (2002), « Transformation des marchés internes et emplois en France », *note* n° 360, mars, Lirhe.
- Lochet J.-F. (1997), « L'insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises », in *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*, sous la direction de M. Vernières, *Économica*, pp. 87-116.
- Lochet J.-F. (2003) (dir.), *Entreprises et jeunes débutants*, L'Harmattan.
- Mallet L. (1974), *Les modalités d'accès aux emplois*, Céreq « document » Formation Qualification Emploi n° 7, janvier.

Maréchal P., Viney X. (1983), « Les premières années de la vie active des jeunes sortis en 1975 de classes terminales de CAP et de BEP », *Formation Emploi*, n° 2, avril-juin, pp. 19-34.

Mansuy M., Méhaut P., (1999), « Les enquêtes d'insertion : usages savants, usages décisionnels » in *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Jean-Jacques Paul (dir.), ESF.

Maurin E. (2002), *L'égalité des possibles*, collection « La république des idées », Éditions du Seuil.

Minni C., Poulet-Coulibando P. (2003), « Coup de frein à l'insertion professionnelle des jeunes en 2002 », *Premières Synthèses*, n° 07.1, Dares.

Nicole-Drancourt C. (1991), *Le labyrinthe de l'insertion*, La Documentation française.

Paugam S. (2000), *Le salarier de la précarité, les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF.

Paul J.-J. (1989), *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*, Économica.

Pérez C., Thomas C. (2002), *Identifier les précaires dans l'enquête emploi : élément d'une démarche méthodologique pour saisir leur rapport à la formation*, Documents Céreq n° 164, pp. 255-275.

Tanguy L. (1986), (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi : un état des recherches en France*, La Documentation française.

Tanguy L. (2002), « Formation et emploi dans les IV^e et V^e plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n° 43-4, p.p. 685-709.

Thévenot L. (1976), « Les disponibilités de main d'œuvre par profession », *Économie et Statistique*, n° 81-82.

Résumé

De la précarité de l'emploi à celle des trajectoires : une analyse de l'insertion en évolution

par Yvette Grelet et Michèle Mansuy

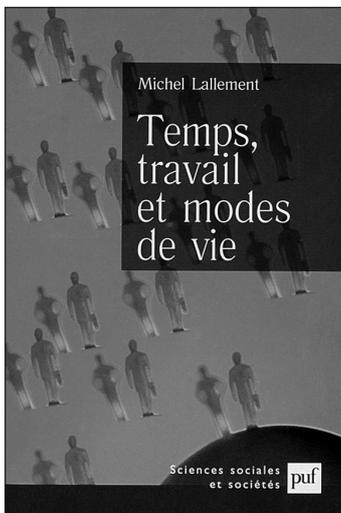
En même temps que se développaient les dispositifs statistiques d'observation des mobilités individuelles, et de l'insertion des jeunes en particulier, leurs usages par le monde de la recherche se multipliaient. Un dialogue nourri entre statisticiens et chercheurs en sciences sociales a ainsi contribué à une évolution dialectique de la connaissance et des instruments d'observation. Cet article en prend pour illustration l'analyse de la précarité de l'emploi, question sociale majeure que la recherche a contribué à reformuler. Ce sont les trajectoires individuelles plus que les situations ponctuelles qui définissent aujourd'hui la précarité. À côté de la nature juridique du contrat de travail, d'autres dimensions, comme le salaire, le temps de travail, et l'appréciation subjective des intéressés contribuent à en dessiner les contours.

Ne pas (seulement) compter le temps en miettes ? Une interprétation sociologique autour du temps de travail

par Frédéric Séchaud*

Par de nombreuses enquêtes, nous pouvons connaître les conséquences de la flexibilité du temps de travail sur les modes de vie professionnelle ou familiale. Mais quelles significations sociologiques peut-on donner à ces réalités, si l'on postule qu'il existe une logique dominante d'organisation temporelle ?

TRAVAUX EMPIRIQUES ET THÉORISATION INDUCTIVE AUTOUR DU TEMPS DE TRAVAIL



L'ouvrage de Michel Lallement, professeur de sociologie au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), nous incite à une double lecture. La première est celle des nombreux résultats empiriques qui nous informent des conséquences de la flexibilité du temps de travail dans la vie des salariés, des agencements, choix ou partages, entre vie professionnelle, vie fami-

liale et vie conjugale auxquels les salariés à temps partiel, aux horaires atypiques ou bien statutaires, sont contraints. Une seconde lecture peut se faire au niveau théorique et porte sur les interprétations qui sont données aux « mondes vécus » de la flexibilité et aux logiques institutionnelles dont ils dépendent, car l'auteur interroge « *non seulement les implications sociales*

* **Frédéric Séchaud** est sociologue et a rejoint récemment le Céreq, où il exerce les fonctions de chargé d'études au département Production et usage de la formation continue. Il a auparavant travaillé au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) et a été membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les organisations et le travail (GRIOT) et du Laboratoire Professions Institutions Temporalités (PRINTEMPS). Sa thèse portait sur les processus institutionnels et biographiques de la création d'entreprise en Hongrie (à paraître aux Presses Universitaires du Septentrion).

des politiques de flexibilité promues au cours de ces dernières années, mais également la place et le sens du travail au sein des sociétés contemporaines » (p. 13).

Nous avons choisi de situer cette note à ce dernier niveau et de lui assigner l'objectif de mettre les lecteurs sur la piste d'une théorisation progressive, ce qui implique de ne pas dévoiler tous les fils empiriques de l'intrigue sociologique conçue par l'auteur. Cela implique également, en tentant de restituer l'originalité d'une pensée, d'en appauvrir quelque peu les ressorts démonstratifs – et nous souhaitons nous en excuser. Notons qu'au fil de l'ouvrage, l'ambition théorique sera tempérée par l'énoncé de précautions qu'il s'agirait de prendre quant à la délicate généralisation des interprétations proposées, bien que le lecteur puisse juger par lui-même de la représentativité des champs d'investigation et de la pertinence des résultats empiriques.

La trame théorique qui organise la réflexion de Michel Lallement définit le travail comme une institution au sens de Durkheim, ce qui lui confère donc quatre fonctions majeures qui en constitueront les analyseurs : l'intégration (« *articulation entre individu et société* »), la régulation (« *production de règles qui régissent la vie sociale* »), l'émancipation (« *affirmation de la personnalité individuelle* ») et la codification (« *construction sociale de nos catégories de l'entendement* »). Le concept de rationalisation weberienne est également mobilisé pour interpréter un mouvement séculaire, continu et contradictoire, dont le temps de travail résulte comme « *convention à même de donner prise à des luttes et à des compromis, d'informer des pratiques et des représentations* » (p. 18).

L'investigation empirique se portera alors aux points de rencontre des fonctions institutionnelles du travail, concrétisées par de multiples effets sociaux, et de deux logiques antinomiques de rationalisation mises à jour par Weber. Une logique formelle de « *mise en cohérence des pratiques et des représentations* » se double en effet d'une logique matérielle, référée à de multiples intérêts « *dans la recherche méthodique d'un but pratique* ».

CHANGEMENT DE PARADIGME TEMPOREL ET PERSISTANCE HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS

Une première partie, intitulée « *les rationalisations du temps* », donne à la démonstration d'un change-

ment de paradigme ses repères historiques (chapitre I, « *une stylisation historique* ») et en précise les bases et articulations théoriques (chapitre II, « *les enjeux d'une nouvelle rationalisation* »). Une analyse des évolutions du paradigme temporel à l'ère industrielle et l'investigation de sa version fordienne permettent de comprendre les conditions du passage progressif d'un temps « *poréux* » à un « *temps ordonné, calibré et support de pratiques économiques gouvernées par le souci du calcul et de la rentabilité* » (p. 34)¹.

Les politiques récentes de flexibilité du temps de travail et leurs applications décentralisées peuvent alors être interprétées comme relevant des logiques de rationalisation, dont les effets dans les quatre fonctions de l'institution travail sont observables dans les modes d'organisation du travail ou les conflits entre sources de droit. Ils sont observables également dans les pratiques ou plutôt « *dans [les] marges de manœuvre, acquises ou non, dans et hors travail, par les salariés à l'occasion de l'adoption de nouveaux modèles de temps* » et, enfin, dans la façon dont « *certaines acteurs [...] se sont réappropriés les nouvelles codifications liées aux politiques d'aménagement-réduction du temps de travail* » (p. 62). L'application de ce schéma d'analyse ouvre deux hypothèses théoriques complémentaires. *Primo*, la fonction intégrative du travail demeure malgré les effets multiples, contradictoires et dramatiques, des tensions créées par les disjonctions entre le travail, conçu comme institution, et les configurations institutionnelles du travail (formes ou statuts d'emploi, marchés du travail, ...). *Secundo*, des effets de *rémanences institutionnelles* ou de persistance historique des configurations orientent, en les freinant ou en les accélérant, les ajustements rendus nécessaires par ces disjonctions.

Les politiques de flexibilité se manifestent par une disjonction des rapports sociaux aux temps : temps *au* travail (intensification croissante, conjonction paradoxale de contrôle et d'autonomie), temps *du* travail (tendant à être séparé de celui de l'emploi, par des séquences de formation ou d'insertion) et temps *de* travail (diminué et étendu). L'analyse de configura-

¹ Cette investigation, réalisée avec Charles Gadea et principalement à partir des écrits de Ford, pourra surprendre plus d'un lecteur n'ayant qu'une représentation schématique de la vie ouvrière à la Ford Motor Co. au début du siècle dernier...

tions empiriques porteuses de ces évolutions permet alors d'améliorer « *la perception des amendements au paradigme fordien qu'emportent avec elles les multiples innovations actuelles relatives aux conditions de travail et aux modes de vie* » et « *de mettre à mal le théorème des vases communicants en vertu duquel lorsque le temps de travail se vide, celui du hors-travail se remplirait de façon mécanique* » (p. 43).

OBSERVER ET INTERPRÉTER LES RENCONTRES DE TEMPORALITÉS

Les parties suivantes de l'ouvrage, « *des mondes vécus de la flexibilité* » (deuxième partie) et « *ouverture comparative* » (troisième partie), vont s'atteler à démontrer cet ensemble d'hypothèses. Il est dès lors fait appel à des matériaux statistiques et à des enquêtes relatives au temps de travail des cadres, au travail de nuit et au travail à temps partiel, comme à des recherches conduites sur les terrains des entreprises et de l'hôpital, pour y investiguer les réalités quotidiennes des hommes et femmes dans leurs rapports complexes au travail et au hors-travail.

Ces investigations sont porteuses de solides arguments empiriques. Ainsi, dans le chapitre IV (« *temps des cadres et cadres du temps* »), à l'analyse des processus de codification d'un statut hiérarchique au travers la requalification du statut « cadre » dans la branche des SSII² correspondent deux cas d'entreprise. Ces cas sont révélateurs des incidences de la transformation des temps ouvrés sur différents registres vécus de l'intégration tels que les multiples relations sociales qui se nouent dans le travail, le partage des règles du milieu de travail (rémunération, conditions de travail) et celui des croyances communes qui soutiennent les identités professionnelles. En tenant compte des effets inégalitaires de générations et de genres dans les modes d'intégration, il apparaît que les rationalisations du temps de travail des cadres se diffusent chez les autres salariés. Elles contribuent à réduire davantage la cohérence et la singularité de la catégorie « cadre » en généralisant des conditions de travail plus contraignantes en pression temporelle.

² Sociétés de services et d'ingénierie informatiques.

L'analyse de la double rationalisation et des logiques institutionnelles du travail de nuit révèle ensuite, dans le chapitre V, (« *les sens de la nuit* ») les antinomies intrinsèques aux transformations de ce temps considéré comme « atypique ». Ces antinomies aboutissent notamment à une situation où, sous l'angle de la régulation, « *l'impératif productif l'emporte désormais sur celui de la reproduction* » (p. 119). Imposant aux individus les contraintes d'une double vie, le travail de nuit engendre de multiples tensions au niveau professionnel comme au niveau familial ou conjugal. Les comportements qu'elles accompagnent apparaissent différenciés selon que la référence centrale des individus pour leurs choix de vie se trouve dans la famille ou bien dans l'activité professionnelle, et selon l'appartenance du conjoint à la même profession ou à une autre. Michel Lallement en déduit un modèle explicatif des quatre logiques sociales qui subsument des « *architectures temporelles* » de la flexibilité. On notera donc ici, au titre des innovations méthodologiques présentes dans l'ouvrage, l'analyse combinatoire de ces différentes logiques qui informent le travail de nuit infirmier à l'hôpital.

Une stratégie de recherche similaire consistant à intégrer la dimension « hors travail » dans l'analyse pour mieux pénétrer les « mondes vécus » du travail se retrouve dans le chapitre consacré au travail à temps partiel (chapitre VI). À partir de travaux réalisés à La Poste, l'auteur montre comment, dans ce contexte organisationnel particulier, « *certaines vellétés de rationalisation matérielle [promotion du temps partiel afin de réduire la masse salariale] heurtent de plein fouet la rationalisation formelle du travail sur des registres tels que l'intégration [difficultés, par exemple, à se faire pleinement reconnaître et à bénéficier des mêmes droits que les autres salariés] et l'émancipation [un temps de travail extrêmement court handicape toute vie sociale]* » (p. 159). Ce choc des logiques sociales rend une fois encore problématique les articulations entre statut d'emploi, conditions de travail et modes de vie. Cela conduit l'auteur à emprunter les catégories de la sociologie de l'action collective et à interpréter les façons d'agir des salariés en termes de loyauté « *sous pression* », ou bien d'apathie et de défection.

POUR UNE COMPARAISON INTERNATIONALE DES CONFIGURATIONS TEMPORELLES

Les transformations des temps sociaux ont-elles des effets uniformes, érodant les spécificités de configurations temporelles nationales ? La troisième partie de l'ouvrage vise à répondre à cette question, tout d'abord par une salutaire réflexion méthodologique (chapitre VII, « *le temps comme construction sociale* »), puis par une investigation comparative des cas français et suédois (chapitre VIII, « *la rationalisation des temps sociaux en France et en Suède* »). Soulignons les problèmes méthodologiques des comparaisons construites à partir d'indicateurs synthétiques résultant d'une harmonisation incomplète. Il s'agit d'identifier clairement les usages possibles des données produites par les instances européennes : par exemple, l'observation des différences d'écart-types s'avère efficace pour cerner des effets de genre. L'application d'un véritable dispositif de précaution statistique permet alors de confirmer des tendances de fond au sein des sociétés européennes : « *diminution tendancielle du temps de travail, flexibilité croissante du travail et de l'emploi, réduction générale de la vie active pour les hommes, différences pérennes entre cadres et non cadres, etc.* », (p. 184), et de reconnaître l'action des institutions du travail. Nous sommes cependant incités à conduire les comparaisons internationales en vertu de perspectives sociohistoriques et à réaliser des investigations microsociologiques.

Ces choix méthodologiques et des modélisations « *minimales* » permettent de parcourir une autre étape de théorisation inductive. La production des temps sociaux et les pratiques de temps de travail apparaissent, dans ces deux sociétés, opposées par de nombreuses caractéristiques : « *insertion professionnelle des jeunes tardive en France, dynamiques de l'emploi féminin dissemblables, services non marchands relativement plus développés en Suède, taux de chômage peu comparable* ». Des taux d'activité des hommes et des femmes relativement élevés, des modèles d'entrée et de maintien des hommes et

des femmes sur le marché du travail et, surtout, des règles fordiennes de temps de travail qui s'estompent génèrent néanmoins des similitudes remarquables.

L'observation comparée des négociations et actions collectives relatives au temps de travail précise les faits marquants. Si les types de compromis répondent aux mêmes enjeux (réduction du temps de travail et souplesse accrue de gestion), les motivations divergent (priorité au bien-être social en Suède et à l'emploi en France), alors que les taux de syndicalisation ne résument pas des logiques dissemblables de délégation à la suédoise et d'implication à la française. Enfin, les données de la recherche comparative effectuée par une équipe franco-suédoise montrent que le système français de régulation pluraliste se distingue bien du néo-corporatisme suédois de régulation collective. Ces observations aboutissent à différencier deux modèles d'action publique dont les effets dans les relations de travail, la famille et les rapports de genres influencent la configuration spécifique du paradigme temporel dominant dans les deux pays. La pertinence d'une explication par « *l'alliance paradoxale de pesanteurs et de rémanences institutionnelles* [structuration des relations professionnelles, valorisation de la famille] d'un côté, de changements sociaux d'ordre structurel [évolution de l'action publique, montée d'une famille postmoderne] de l'autre » s'avère ainsi établie.

La validité comparative de l'appariement conceptuel entre les quatre fonctions de l'institution travail et les logiques de rationalisation des temps sociaux justifie l'une des principales remarques conclusives de l'ouvrage, relative à la nécessité de se défaire d'une approche quantitative des temps sociaux, c'est-à-dire se réduisant au recueil des mesures des temps – l'auteur emprunte le néologisme « *quantophrénique* » pour désigner cette tentation typiquement fordienne. Pourquoi se défaire des seules mesures du temps en miettes ? Pour mieux percevoir, à partir des tensions institutionnelles et des significations subjectives portées par les individus, les nouvelles logiques d'action et les configurations qui sont induites par le changement de paradigme temporel. Pour mieux comprendre les évolutions de la place du travail dans les sociétés contemporaines.

Références de l'ouvrage :

Michel Lallement (2003), *Temps, travail et modes de*

vie, PUF, Paris, 227 p.

Pour permettre au lecteur un repérage rapide et complet, chaque ouvrage, étude, thèse, article fait l'objet d'une présentation concise. La sélection retient les parutions les plus notables dans le domaine de la relation formation-emploi, en s'appuyant sur les nouvelles acquisitions du centre de documentation du Céreq.

La rubrique a été réalisée par Marie Baudry de Vaux, Sylviane Ceccaldi, Grégory Crine, Isabelle de Lassus et Magali Thévenot.

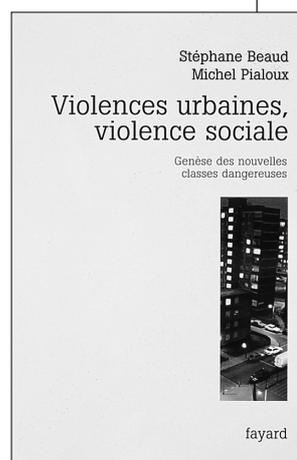
ACCÈS À L'EMPLOI

Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses

Beaud Stéphane, Pialoux Michel

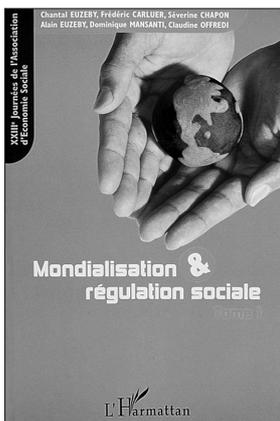
Paris, Éditions Fayard, 2003, 425 p.

L'objectif de cet ouvrage est d'expliquer la violence urbaine, en tentant de comprendre les jeunes qui y participent et par quel cheminement ils parviennent à défier l'ordre public. Les auteurs appliquent leur méthode d'investigation à une émeute survenue à Montbéliard le 12 juillet 2000. Ayant enquêté depuis 1985 dans différents domaines de l'espace socio-économique local, ils replacent les événements dans une perspective historique et s'attachent tout particulièrement à en dégager les causes sociales. Ils analysent cette émeute comme un symptôme d'un ensemble de phénomènes qui affectent depuis vingt ans les classes populaires et qu'ils regroupent sous l'expression de « déstructuration et décomposition du groupe ouvrier ». Leur démarche cherche à mettre étroitement en rapport émeute urbaine et processus de paupérisation-précarisation des classes populaires. Ainsi, pour éclairer la genèse sociale de l'agressivité des jeunes du quartier, ils réintroduisent dans l'analyse des questions importantes comme la précarisation sociale, l'insécurité au travail, les modes de socialisation dans les familles, l'héritage social des vingt années de crise, le poids démographique dans la région de la génération des enfants d'immigrés et les obstacles que beaucoup rencontrent pour se faire une place dans la société. Ils réfléchissent, en définitive, à la façon dont se sont constitués les rapports de classes au cours de ces quinze dernières années et la manière dont ces rapports sont inscrits spatialement. L'ouvrage comporte trois parties : la première traite de la crise des années 1990-1998 ; la deuxième de l'entrée des jeunes sur le marché du travail (précaire) local ; la troisième qui couvre la décennie des années 1990 s'attarde à la place faite – ou plus précisément non faite – aux enfants d'immigrés, tant dans l'entreprise que dans la cité.



**Mondialisation et
régulation sociale. 2
tomes. XXIII^e
journées de
l'Association
d'Économie Sociale.
Grenoble, 11-12
septembre 2003**

Euzeby Chantal, Carluer
Frédéric, Chapon Séverine,
Euzeby Alain, Mansanti,
Offredi Claudine
Association d'Économie
Sociale



Paris, L'Harmattan, 2003,
888 p.

Les relations complexes entre mondialisation des marchés, développement économique et politiques sociales afin d'étudier plus précisément les liens réciproques entre les aspects économiques et la dimension sociale de la mondialisation, tel était l'objectif de ce colloque organisé par l'Association d'économie sociale. Dans un contexte de politiques économiques de plus en plus libérales,

les contributions ont privilégié l'étude de l'impact de la mondialisation sur les politiques sociales et plus particulièrement les conséquences sociales de l'intégration économique européenne. La question de la régulation sociale au niveau supranational est abordée à travers les quatre principaux axes de réflexion de ce colloque : état des lieux sur la mondialisation et ses implications nationales ; mondialisation, travail, politiques sociales et nouveaux besoins sociaux dans les pays développés ; mondialisation et développement social dans les pays du Sud et dans les économies de transition d'Europe de l'Est ; le niveau et les modalités de la régulation sociale.

**Les métamorphoses
du monde. Sociologie
de la mondialisation**

Martin Dominique,
Metzger Jean-Luc, Pierre
Philippe

Paris, Éditions du Seuil,
2003, 384 p.
Collection « Économie
humaine »

La mondialisation est une notion souvent mal définie, aux contours flous et aux dimensions multiples. Afin de proposer une interprétation scientifique du phénomène, ce livre

entreprenant, grâce à une démarche sociologique, de clarifier cette notion en la décrivant sous ses aspects à la fois politiques, culturels, économiques et sociaux. Il insiste sur la complexité du phénomène et sur ses conséquences multidimensionnelles et réfute les discours catastrophiques sur la fin du travail, la fin de l'État-nation, l'uniformisation culturelle et l'emprise d'une nouvelle élite mondiale. La mondialisation n'obéit ni à une loi, ni à une finalité prédéterminée, elle n'est pas le fait d'un grand acteur mais d'une série de choix et de conséquences cumulatives de choix d'acteurs. C'est une nouvelle donne entre ordre et désordre, qu'il convient de réguler.

**Sociologie de
l'immigration**

Rea Andréa, Tripier
Maryse

La Découverte, 2003, 128 p.
Collection « Repères,
n° 364 »

D'un point de vue politique ou médiatique, les phénomènes sociaux liés à l'immigration sont souvent considérés comme conflictuels. Les auteurs se détachent de cette approche en restituant la rigueur du travail scientifique

produit, en particulier par les sociologues. Ils se livrent à une étude comparative montrant les différences entre les concepts sociologiques utilisés aux États-Unis et en Europe (et plus particulièrement en France) pour formuler des analyses sur les problématiques de l'immigration. La sociologie de l'immigration distingue, traditionnellement, deux problématiques : celle de l'immigration (cause de l'immigration, action des États d'origine et d'arrivée) et celle de l'installation des immigrés (intégration, acculturation, position sociale, économique et politique).

**Un nouveau modèle
économique.
Développement,
justice, liberté**

Sen Amartya

Paris, Odile Jacob poche,
2003 (2e éd.), 479 p.

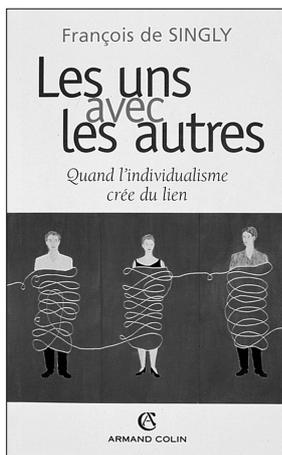
La gestion démocratique et la participation publique sont devenues le modèle dominant au XX^e siècle avec le concept des droits de l'homme. Malgré la circulation des idées et des marchandises, la misère et la tyrannie sont partagées par de nombreux pays. Cela provoque des interrogations sur la viabilité à long terme de notre

modèle économique. Or, cet essai propose de combattre ces problèmes en prenant la mesure du rôle des libertés. Pour cela, les libertés politiques, d'ouverture économiques, d'opportunités sociales, de garanties de transparence et de sécurité protectrices sont examinées et leurs relations sont analysées. Dans ce nouveau modèle, la liberté individuelle occupe une place centrale dans le processus de développement en étant à la fois son but et son principal moyen d'y parvenir.

Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien

Singly François De

Paris, Armand Colin, 2003, 267 p.
Collection « Individu et Société »



Fondement objectif de l'individu moderne, le processus d'individualisation qui s'est développé avec la diffusion de la scolarisation, la reconnaissance progressive des droits des femmes, des enfants et qui s'est étendu avec la mondialisation, suscite des craintes. La sociologie critique les effets de l'individualisme au niveau du lien social. Or, l'individualisation des sociétés occidentales est à la fois positive, négative et contradictoire : les individus souhaitent plutôt un lien social fort, mais ne veulent pas pour autant, en payer le prix qui consisterait à diminuer leur liberté. Ainsi, en philosophie, le débat entre « communautariens » et « libéraux » oppose ceux qui insistent surtout sur le collectif et ceux qui optent pour l'individuel. L'ouvrage cherche à mettre en forme l'expérience accumulée par les individus dans leur vie, dans toutes ses dimensions identitaires psychologiques et affectives. Il repose sur un double refus : celui du modèle du tout libéral, de l'individu ballotté par le marché et celui du modèle du tout enracinement dans une communauté d'appartenance, et prône l'exis-

tence d'un autre lien social possible, propre aux sociétés individualistes et démocratiques. Cette croyance résulte d'une réflexion nourrie de l'expérience de centaines d'individus, recueillie dans plusieurs enquêtes. Ainsi, à partir de l'analyse des crises du lien social, l'auteur tente de concilier un individualisme plus concret et la formation d'un lien social respectueux des individus individualisés.

La qualité des produits en France. (XVIIIe-XXe siècles)

Stanziani Alessandro (Dir.)

Paris, Belin, 2003, 345 p.
Collection « Temps présents »

Identification, classification, hiérarchisation, normalisation, estimation, standardisation, réglementation, sécurité : les enjeux ouverts par la question de la qualité sont multiples. L'ouvrage en propose une analyse pluridisciplinaire avec les contributions d'historiens, d'économistes, de juristes et de sociologues. La première partie retrace la construction de la notion de qualité sous l'Ancien Régime. La seconde partie étudie la mise en place des normes

de contrôle de la qualité au sein de l'économie libérale du XIX^e et du début du XX^e siècles. Elle renverse les thèses traditionnelles opposant un Ancien Régime « dirigiste » et un XIX^e siècle libéral : l'économie libérale aurait été impossible sans les règles de droit disciplinant les marchés. La dernière partie analyse les problèmes contemporains de qualification des produits à travers l'activité des commissaires-priseurs et la sécurité des produits sur la scène juridique, dans la législation européenne et la jurisprudence américaine. L'évolution des économies de marché et du rôle des normes dans la construction européenne est ainsi pointée.

Formation, relations professionnelles et syndicalisme à l'heure de la société-monde. Actes du colloque du Comité de recherche « Sociologie des relations professionnelles et du syndicalisme » de l' AISLF

Bernier Colette (Dir.),
Jobert Annette (Dir.),
Rainbird Helen (Dir.),
Saglio Jean (Dir.)

AISLF - Association internationale des sociologues de langue française

Paris, L'Harmattan / Les Presses de l'Université Laval, 2002, 254 p.

Le syndicalisme et les formes de représentation des salariés évoluent avec la mondialisation de la société, en particulier dans les négociations de la formation professionnelle. Les sociologues des relations professionnelles présentent ici leurs communications au congrès de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF) à Québec en 2000. En comparant la situation au Canada et dans différents pays d'Europe, il apparaît qu'à l'heure de « la société-monde » la sociologie des relations professionnelles et du syndicalisme est très diversifiée

d'un pays à l'autre. L'évolution historique des institutions et des rapports de force entre les acteurs sociaux explique la pluralité des modèles présentés et les différents niveaux de régulation des relations professionnelles existants.

E-GRH. Entre promesses et interrogations

Bietry Franck

Colombelles, Éditions Management & Société (EMS), 2002, 174 p.

La gestion des ressources humaines connaît, avec l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC), de profondes mutations. Celles-ci permettent de répondre plus facilement aux attentes spécifiques de chaque salarié : le traitement et le suivi sont personnalisés. Les TIC améliorent également les démarches prospectives en gestion des ressources humaines et tendent vers une gestion des compétences en juste-à-temps. Plus globalement, elles permettent de faire mieux et plus, de façon moins onéreuse. Mais les changements induits par la généralisation des TIC ne sont pas tous positifs. Car la mise en réseau génère aussi des risques, en

matière de confidentialité et de disponibilité des données. Face à ces nouveaux problèmes de management, le directeur des ressources humaines doit revoir à la fois ses pratiques et ses réflexions stratégiques. Le contenu même du poste de DRH doit être repensé.

L'entreprise élargie : de nouvelles formes d'organisation. Exemples de stratégies collaboratives : externalisation, fonctionnement en réseau, alliances...

Moreau Franck
AFPLANE – Association française de stratégie et de développement d'entreprise

Paris, Insep Consulting Éditions, 2003, 178 p.

Convaincu de l'utilité du modèle de l'entreprise « à intelligence élargie » et de son essor irréversible, l'ouvrage en dresse une synthèse en s'appuyant sur les pratiques et témoignages de nombreuses entreprises « élargies ». Il présente, dans une première partie, les diverses formes organisationnelles de l'intelligence élargie : partenariat, sous-traitance, alliance, externalisation, gestion déléguée, essai-image, fusion-acquisition,

recherche et développement partagés. Il insiste sur le concept d'agilité qui contraint les organisations à intensifier les liens qui les unissent avec d'autres entreprises. Ensuite, il expose les raisons stratégiques qui justifient le choix par les entreprises de ces nouvelles formes d'organisation, comme la nécessité de se focaliser sur le cœur de métier. Et enfin, dans une dernière partie, il présente les nouvelles pratiques de management nécessaires au bon fonctionnement de ces réseaux d'intelligence.

Sociologie du conseil en management

Villette Michel

Paris, Éditions La Découverte, 2003, 122 p.
Collection « Repères, n° 368 »

À travers l'exemple du conseil en management, cette étude propose une analyse des pratiques entre les consultants et les dirigeants d'entreprises. Au-delà de l'image publique de cette profession, elle décrit la relation de conseil qui s'établit entre les partenaires et la sociologie de ce phénomène de consultance. À partir d'exemples, il apparaît que les consultants rencontrent deux difficultés :

prétendre savoir pour justifier les honoraires alors qu'ils viennent de découvrir l'entreprise, et affir-

mer avoir rendu un service efficace afin d'entretenir leur réputation auprès de futurs clients.

Enfin, l'interrogation des clients à propos des consultants montre que la relation de conseil, même

une fois établie, reste fragile et instable.

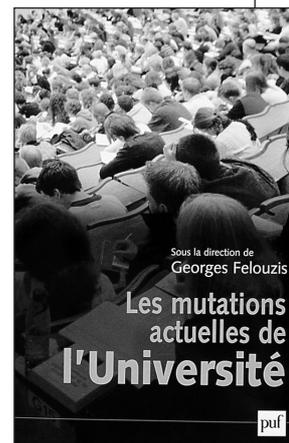
FORMATION

Les mutations actuelles de l'Université

Felouzis Georges (Dir.)

Paris, PUF, 2003, 368 p.

L'institution universitaire est en pleine mutation à divers niveaux. Ces mutations s'expriment non seulement par une diminution des effectifs, mais aussi au travers de la régionalisation, de l'harmonisation des cursus au niveau européen et de la nouvelle structuration des études en licence, master, doctorat (LMD). Bien que les mutations de l'université soient au cœur des analyses sociologiques et des résultats de travaux de recherche livrés par les différents auteurs, les contributions reflètent une diversité d'angles de vue et d'approche. Cependant, ce foisonnement permet d'en décrire les modalités et d'en saisir le sens. Afin de mieux cerner l'importance de l'enseignement supérieur et des enjeux qui en découlent, les auteurs abordent aussi bien les politiques universitaires (régionalisation, relation avec l'industrie), le fonctionnement des universités (recrutement, développement de la recherche), que le parcours des étudiants (cheminement universitaire, insertion professionnelle), ou l'offre de formation (production des connaissances et transmission, productivité, professionnalisation) et enfin l'intégration européenne.



La formation humaine des ingénieurs

Lemaitre Denis

Paris, PUF, 2003, 200 p.
Collection « Éducation et formation, formation permanente, éducation des adultes »

Face à l'absence de programme officiel concernant l'enseignement de la formation humaine dans les écoles d'ingénieurs, l'ouvrage s'interroge sur les enjeux éducatifs de cette formation et sur les valeurs ultimes qui doivent

présider à sa mise en oeuvre. Il passe en revue, en les analysant, les trois différents modèles d'enseignements observés sur le terrain : l'approche par les humanités, par le développement personnel et par les sciences humaines. Et il tente, afin d'articuler ces différentes conceptions et d'appréhender la diversité des politiques de formation humaine, de saisir les référents intellectuels, culturels, sociologiques qui constituent la trame de chacune d'entre elles.

La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs

Mainguet Christine (Dir.),
Guyot Jean-Luc (Dir.),
Haepereen Béatrice (Dir.)

Bruxelles, De Boeck, 2003,
379 p.
Collection « Économie,
société, région »

Abordant le champ de la formation professionnelle continue sous l'angle de l'individu, les auteurs

examinent, au fil des contributions, l'accès à la formation, les raisons d'abandon, les bénéfices personnels et la relation pédagogique. Les différentes approches (sociologique, économique, psychologique et pédagogique) se complètent ici afin de cerner au mieux la complexité de ces thématiques. Les premières contributions décrivent le contexte de la formation continue, en se focalisant plus particulièrement sur la formation des tra-

vailleurs (motivation, modalités d'accès, bénéfiques, etc.) et s'appuient sur les résultats d'études empiriques qui apportent des éclairages variés selon la spécificité des questions

de départ, le contexte et les orientations méthodologiques des auteurs. Les dernières contributions constituent un ensemble consacré à la formation des personnes sans emploi

et proposent un certain nombre de résultats issus de recherches centrées sur les articulations entre formation et insertion sociale et professionnelle. Enfin, la conclusion fournit

un cadre théorique permettant ainsi une lecture transversale et une articulation entre les différentes approches abordées dans les contributions.

PAYS ÉTRANGERS

L'école entre l'État et les collectivités locales : en Angleterre et en France

Breuillard Michèle, Cole Alistair

Paris, L'Harmattan, 2003, 110 p.

L'Angleterre et la France représentent deux traditions étatiques distinctes. Par leur histoire, le système de décision est décentralisé pour l'une et centralisé pour l'autre. Ces contrastes sont particulièrement visibles dans le domaine de l'enseignement. Après l'analyse historique du fonctionnement des systèmes éducatifs français et anglais, l'étude présente la nouvelle gouvernance de

l'éducation qui tend à se mettre en place dans les deux pays. Les solutions apportées au passage d'un enseignement d'élite à un enseignement de masse, à l'allongement de la scolarité et aux mouvements vers un enseignement secondaire unique ouvert à tous, font évoluer les relations entre l'école et l'État de manière convergente en France et en Angleterre.

Stratégies de la comparaison internationale

Lallement Michel (Dir.), Spurk Jan (Dir.)

Paris, CNRS Éditions, 2003, 378 p.
Collection « CNRS-sociologie »

En sciences sociales, la recherche empirique reste un moment privilégié au service de l'acquisition du savoir-faire scientifique. Les techniques utilisées étant nombreuses, les auteurs se sont intéressés plus particulièrement à une stratégie de recherche : la comparaison internationale. Mobilisée dans de nombreuses disciplines, elle permet un regard interdisciplinaire et devient une stratégie de recherche qui transcende les clivages. En effet, le comparatisme est tout à la fois méthodologie, épistémologie et éthique. Divisé en quatre parties, l'ouvrage aborde dans un premier temps les dynamiques de la comparaison internatio-

nale (pratiques des chercheurs, approche sociétale, etc.). Ensuite, un second temps est consacré à l'examen systématique des usages et des enjeux propres à quelques disciplines telles les sciences politiques, la sociologie ou encore les sciences de l'éducation. Une troisième partie examine les méthodes et les outils de la comparaison internationale. Enfin, la dernière partie rassemble une série de textes qui articulent réflexivité et pratique comparative (analyse des modes d'intégration en France et en Allemagne, bilan d'enquêtes comparatives sur les universités, etc.).

SECTEUR D'ACTIVITÉ

Le secteur des pêches maritimes

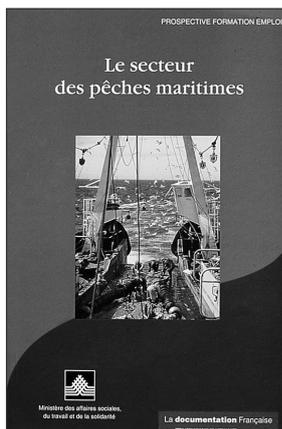
Ministère des Affaires sociales du Travail et de la Solidarité, délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle

Paris, La Documentation française, 2003, 435 p.
Collection « Prospective Formation Emploi »

Depuis plusieurs années, le secteur des pêches maritimes est confronté à une raréfaction des ressources

de la pêche. Il connaît également d'importantes difficultés de recrutement qui amènent les professionnels à s'interroger sur l'avenir de leur profession. À partir de ce constat, le centre régional associé au Céreq

de Rennes a conduit une étude approfondie sur ce secteur d'activité (cf. aussi « Avis de tempête sur le recrutement des marins pêcheurs », *Bref*, n° 188, juillet-août 2002). Dans le cadre du contrat d'études



prospectives (CEP) conclu entre l'État et les organisations professionnelles avec la participation des partenaires sociaux, cette étude s'appuie sur des données quantitatives relatives aux emplois, aux carrières et à la formation des marins pêcheurs et sur de nombreuses enquêtes de terrain menées auprès d'entreprises de pêche et de marins.

Elle resitue les enjeux qui pèsent aujourd'hui sur les recrutements, le renouvellement des effectifs de marins et le système de formation dans le cadre des évolutions économiques des diverses activités du secteur de la pêche, des tendances actuelles de transformation des emplois et des conditions d'exercice des métiers de marin

pêcheur. Ce faisant, elle permet de mieux comprendre l'organisation des activités de pêche et du fonctionnement du marché du travail de la pêche maritime. Ayant atteint les limites d'un repli sur lui-même, le marché du travail de ce secteur doit entreprendre une indispensable ouverture.

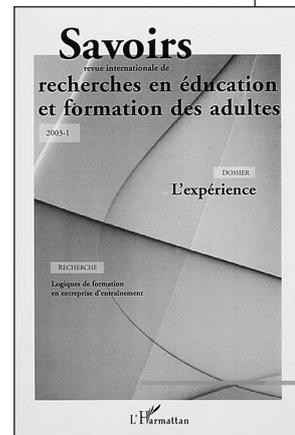
TRAVAIL

L'expérience

Savoirs – revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes

2003, n° 1, pp. 15-101

La recherche dans le champ de la formation des adultes étant un thème vaste, les auteurs de ces différentes contributions se sont plus particulièrement attachés à la notion d'expérience. En effet, l'expérience est indissociable de la formation professionnelle et elle est au cœur de toutes les discussions, des travaux de recherche et des pratiques dans le monde de la formation. Afin de mieux rendre compte de la dialectique expérience/enseignement, la première contribution fournit un cadre théorique à la notion d'expérience. L'auteur la définit au travers d'une synthèse bibliographique, en examine les approches biographiques et d'histoires de vie et aborde le thème de la validation des acquis de l'expérience. Cette dernière notion constitue par ailleurs le débat principal des contributions suivantes. De fait, le droit à la validation des acquis de l'expérience suscite quelques interrogations légitimes : quelles en sont les dimensions politiques, sociales, institutionnelles et théoriques ? La confrontation des différents points de vue des auteurs apporte quelques éléments de réponses.



Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation

Blanchard-Laville Claudine (Coord.), Fablet Dominique (Coord.)

Paris, L'Harmattan, 2003, 212p.
Collection « Savoir et formation »

Cet ouvrage collectif explore le champ peu homogène, aux frontières mouvantes, du travail social. Les contributions

seront rassemblées en deux volumes issus d'une série sur l'analyse des pratiques professionnelles. Le premier et présent ouvrage traite des dispositifs d'analyse des pratiques à visée formative – formation initiale et conti-

nue ; un second se focalisera sur les expériences menées dans le cadre d'intervention et de recherche-action. La première partie révèle la diversité des approches de l'analyse des pratiques professionnelles. Une seconde partie

s'intéresse à l'analyse de pratiques dans la formation initiale de trois catégories différentes de travailleurs sociaux : assistants sociaux, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs spécialisés, domaine peu exploré jusqu'à présent. Enfin, la troisième partie examine les modalités particulières de l'analyse des pratiques dans la filière socio-éducative.

Des économistes et les tâches du présent. Analyse du travail et dialogue des savoirs

Di Ruzza Renato (Dir.),
Gianfaldoni Patrick (Dir.)

Toulouse, Éditions Octarès,
2003, 174 p.

Quelle est la place des questions économiques dans le travail ? Telle est la question qui a été posée, au cours d'une journée d'étude organisée par le département d'ergologie de l'université de Provence, à des économistes prenant en compte une double posture théorique : le travail comme objet et fondement de leur discipline mais aussi la pratique d'un « dialogue pluridisciplinaire ». Trois débats ont animé cette journée. Le premier a été consacré à la pensée économique et la connaissance du travail, notamment à travers la santé au travail, le plein-emploi et le développement du

Tiers-monde. Le second a porté sur les tentatives d'ouverture, par la reconnaissance des apports d'autres disciplines au traitement des problèmes économiques. Le troisième a permis de présenter différentes expériences portant sur le dialogue entre les économistes et d'autres spécialistes des sciences humaines et sociales.

Le management des compétences dans les entreprises européennes. Les différentes approches

Geffroy François, Tijou René, Devaud Jean-Marc (Collab.)

ETDF – European Training and Development Federation,
FEFD – Fédération européenne de Formation et de Développement

Paris, Insep Consulting
Éditions, 2002, 168 p.

Appréhender la réalité des pratiques de management des compétences au sein des entreprises européennes et établir des comparaisons entre les pays est l'objectif de la Fédération Européenne de Formation et de Développement et de cette étude. Cette dernière révèle ainsi la diversité des approches du concept de compétences, de sa mise en oeuvre et des stades d'évolution différenciés. Deux modèles théoriques

de compétences – l'un partant de l'entreprise pour aboutir à l'individu « tendance métier », l'autre partant des caractéristiques personnelles pour aboutir à la performance de l'entreprise, « tendance *behaviour* » (comportement) – semblent émerger et s'opposer au modèle traditionnel « individualisant » des ressources humaines. L'accent est mis, par ailleurs, sur les contextes économiques et sociaux nationaux et sur les stratégies des entreprises dans leurs politiques de ressources humaines. Enfin, à partir d'enquêtes, l'examen des pratiques du management des compétences illustre concrètement les grandes tendances identifiées en mentionnant succinctement les outils utilisés.

Solidarités et compétences : idéologies et pratiques

Hours Bernard, Selim Monique



Paris, L'Harmattan, 2003,
362 p.

Collection « Travail et mondialisation »

Les notions de solidarités et de compétences recourent des pratiques et des idéologies différentes dans la société capitaliste actuelle. Elles servent ici de piliers pour confronter les analyses des rapports sociaux par des économistes, des sociologues et des anthropologues. Après la notion de solidarité, la seconde partie s'attache à présenter l'émergence de la notion de compétence en France, en Algérie et en Argentine. Certains auteurs s'interrogent sur la politique française de l'emploi, la relation qualification – compétence et les conséquences de ces pratiques sur l'emploi. Les acteurs de ce secteur et les régulations mises en place sont très variés selon les pays. La question sociale émerge alors de cette étude conjointe de la solidarité et des compétences.

Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe

Maruani Margaret (Dir.),
Laufer Jacqueline (Dir.),
Marry Catherine (Dir.)
MAGE – Marché du travail et genre. Paris

Paris, La Découverte/
MAGE, 2003, 362 p.

Collection « Recherches »

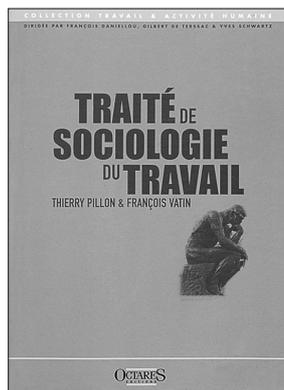
Peut-on, aujourd'hui, s'intéresser au travail, à l'emploi, au chômage, en occultant la différence des sexes ? Vingt-deux textes pluridisciplinaires tentent de rendre compte, par discipline (histoire, sociologie, économie, statistique, démographie, droit), de l'émergence d'analyses sexuées du monde du travail. Ils montrent comment l'introduction du masculin/féminin renouvelle les approches, les problématiques et les concepts dans les sciences sociales du travail. C'est le travail du genre en tant qu'outil que les auteur(e)s mettent en évidence à travers son utilisation en termes de production des connaissances et de renouvellement des savoirs.

Traité de sociologie du travail

Pillon Thierry, Vatin François

Toulouse, Octarès Éditions, 2003, 501 p.
Collection « Travail & activité humaine »

En partant de la question : « *qu'est-ce que le sociolo-*



gue peut, aujourd'hui, dire du travail ? », les auteurs, s'appuyant sur un matériau très riche, proposent une réflexion philosophique, historique, et anthropologique afin de « *penser, autour de la question du travail, la civilisation contemporaine* ». Quatre positions de principe ont étayé leur démarche d'analyse de la littérature : la sociologie du travail est une sociologie générale ; le travail a sociologiquement une double dimension ; on ne peut isoler la sociologie du travail des autres disciplines qui traitent également du travail telles la psychologie, le droit, la physiologie ou encore l'ergonomie ; la sociologie du travail ne peut se

concevoir qu'à travers l'histoire du travail, notamment celle des deux derniers siècles, et s'inscrit naturellement dans l'histoire des idées et des catégories dans lesquelles le travail a été pensé. En annexe, une bibliographie de plus de 1300 références porte sur le travail depuis le début du XIX^e siècle.

Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine

Schwartz Yves (Dir.)
Durrive Louis (Dir.)

Toulouse, Octarès Éditions, 2003, 308 p.

Ces entretiens sur l'activité humaine sont le résultat d'un projet initié par les acteurs de l'insertion et d'une rencontre avec une équipe universitaire pluridisciplinaire. Les premiers sont confrontés aux paradoxes actuels du travail dans la société occidentale, tandis que les seconds ont développé, dans les années 1980, une démarche innovante pour approcher l'activité humaine, l'ergologie. Celle-ci vise à mieux

connaître les situations de travail et à mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer. Le projet a donné lieu, dans un premier temps, à un outil pédagogique éclairant le concept d'activité au sens que lui confère l'ergologie, puis dans un deuxième temps, à la traduction écrite des entretiens filmés qui correspond à cet ouvrage. Ils traduisent l'intuition selon laquelle la compréhension des changements en cours dans les activités économiques suppose l'établissement d'un nouveau type de travail coopératif. Le concept d'activité, élément fédérateur et dynamique de ces coopérations pluridisciplinaires et pluriprofessionnelles, est donc le fil conducteur de ces entretiens. Ces réflexions/débats nous éclairent sur des thèmes variés liés à la modernité, comme les nouvelles organisations dans l'entreprise, les technologies de l'information, la formation et l'emploi, la mobilisation de la personne, le langage au travail.

À SIGNALER

ENTREPRISE

L'introuvable démocratie salariale : le droit de la représentation du personnel de l'entreprise (1890-2002)

Le Crom Jean-Pierre

Paris, Éditions Syllepse, 2003, 194 p.
Collection « Le Présent Avenir »

Pleine valeur. Pour que l'entreprise génère un nouvel épanouissement économique et humain

Mack Manfred

Paris, Insep Consulting Éditions, 2003, 150 p.

FORMATION

Histoire de la FEN

Brucey Guy

Paris, Éditions Belin, 2003, 500 p.
Collection « Histoire de l'éducation »

Chômage et chômeurs

Holcman Robert

Rennes, Éditions de l'École nationale de Santé publique (ENSP), 2003, (2^eéd.) 287 p.

Éducation et travail. Divorce ou entente cordiale ? Congrès de l'AFEC, Genève, 25-27 mai 2000

Perez Soledad (Dir.),
Strobel Olivia (Dir.)

AFEC - Association francophone d'éducation comparée, université de Genève

Paris, L'Harmattan, 2001, 323 p.
Collection « Éducation comparée »

Développement des territoires, politiques de l'emploi et formation. L'approche territoriale, un enjeu pour l'AFPA

Denieul Pierre-Noël,
Piriou Odile

Paris, L'Harmattan, 2003, 304 p.
Collection « Logiques sociales »

Fédéralisme et relations industrielles dans l'action publique en Allemagne : la formation professionnelle entre homogénéités et concurrences

Giraud Olivier

Paris, L'Harmattan, 2003, 283 p.
Collection « Logiques politiques »

Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques

Le Bouëdec Guy,
Tomanichel Serge

Paris, L'Harmattan, 2003, 210 p.
Collection « Défi-Formation »

Propos impertinents sur l'éducation actuelle

Mialaret Gaston

Paris, PUF, 2003, 274 p.

Le monde apprenti

Moreau Gilles

Paris, Éditions La Dispute, 2003
Collection « Essais »

L'école : horizon 2020

Vaniscotte Francine
(Dir.), Laderrière Pierre
(Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2003, 210 p.
Collection « Éducatifs et sociétés »

MÉTHODES

Recherches et innovations en formation

Lenoir Hugues (Dir.),
Lipiansky Edmond-Marc
(Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2003, 400 p.

La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer

Mesnier Pierre-Marie
(Dir.), Missotte Philippe
(Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2003, 326 p.
Collection « Recherche-action en pratiques sociales »

PROFESSION

Nous, conducteurs de trains

Fernandez Gabriel,
Gatounes Franck,
Herbain Patrick, Vallejo
Pierre

Paris, La Dispute, 2003, 186 p.

Les assistantes sociales dans la tourmente 1939-1946

Le Tallec Cyril

Paris, L'Harmattan, 2003, 218 p.

La relation de consultance. Une sociologie des activités d'étude et de conseil

Nicolas-Le Strat Pascal

Paris, L'Harmattan, 2003, 251 p.
Collection « Logiques sociales »

Des postiers et des centres de tri. Un management complexe

Sauret Jean-Marc

Paris, L'Harmattan, 2003, 384 p.
Collection « Logiques sociales »

The changing patterns of educational and training levels: from an upward trend to stabilisation

07

Catherine Béduwé and Jean-François Germe

In France, as in other European countries, the level of education and vocational training reached by the population has been showing an upward trend during the last forty years or so. This overall tendency has not been a continuous process, however. In France, the sharp increase observed among those born around 1970 suddenly came to a stop among those born in the late 70s. These fluctuations do not result from educational policies alone. The organisation of the educational system, the links between training and employment and young people's attitudes are also contributory factors. The present period of stabilisation, which seems likely *a priori* to continue for some time, may lead to the adoption of a skills development model in which life-long vocational training will become a complement to - or even a partial substitute for - initial vocational training, and will thus come to play a more important role than previously, since it may change the pattern of distribution of certification and diplomas.

An organisational approach to vocational training: a step beyond Becker's theory

23

Saïd Hanchane and François Stankiewicz

The authors of this paper propose an organisational approach to vocational training as an alternative to the Becker approach and human capital theory in general. By focusing on the firm rather than on the two-fold employer/employee relationship, the organisational contexts of vocational training can be defined (depending, for example, on whether the training is occasioned by recruit-

ment, promotion, or internal/external reconversion) and used as explanatory variables to determine the cost of the training and its effects in terms of salary. It is also proposed here to examine how the "organisational vocational training market" functions and to analyse the reasons why training courses are strictly rationed and why firms impose training of specific kinds on their employees, as recently found to occur on the basis of statistical data. This study was based on the survey on "Continuing Vocational Training in 2000".

Occupational histories and reconversions: the reclassification of French coal miners in the Nord-Pas-de-Calais region

41

Olivier Mazade

During the last few decades, reclassification practices have been based largely on individuals' occupational histories. The present study on the trajectories of former coal miners before and after they were laid off shows that the knowledge and skills acquired, as determined at professional interviews and assessments, are factors on which vocational reclassification solutions often depend. However, once people have started working in a new setting, their knowledge and skills are not always directly applicable and may not help them much to adapt to the new work situation. A few years after they were laid off, the differences observed between the former miners' pathways were found to depend mainly on the training courses they attended during the transition phase; some of them acquired a new professional identity by undergoing a process of reconversion, whereas others did not evolve at all and failed to adapt to their new work environment.

Trainers and trainees faced with the “double-bind” of employability training for those in long-term unemployment

Isabelle Darmon, Didier Demazière,
Carlos Frade, Isabelle Haas

57

This paper describes a field study carried out in three European countries (Belgium, France and the United Kingdom) on the training of people in long-term unemployment. It throws light on what is involved in transforming vocational training organisations into labour market mediators, as advocated in the literature on “transitions” and the official discourse about activating social protection. In particular, this study shows the contradictory requirements weighing on the training organisations responsible for assisting the most vulnerable unemployed persons and re-integrating them into the world of work, since these organisations have had to classify job-seekers as either “employable” or “unemployable”. Training organisations therefore occupy one of the key positions in a system permanently monitoring employability and relegating the “unemployable” to highly stigmatising minimum income schemes.

Periods of study at foreign universities: a hopeful bonus for students’ training and employment?

Maurice Comte

77

It is becoming increasingly common nowadays for students to carry out part of their studies in other countries as the result of both the supply (inter-institutional arrangements) and the demand (students’ own preferences and projects). Although these two tendencies are combining to increase the number of departures, it seems

doubtful whether the priorities are the same in both cases. The aim of this paper is to identify and classify the main factors contributing to current departure rates. The results obtained using a logistic model show that the main factor involved is the demand on the part of the students, as reflected in most cases in their study projects and their plans to join the labour market. This specificity means that students’ periods of study abroad should be assessed at two levels, in terms of their usefulness to the students and their fairness at the decision-making level.

From short-term contracts to long-term trajectories: an analysis of the changing pattern of occupational integration

Yvette Grelet and Michèle Mansuy

87

In parallel with the development of statistical systems for monitoring individual patterns of mobility, including young people’s transition to work, increasing use is being made of these systems in the field of research. Extensive exchanges between statisticians and research workers in social science have thus contributed to the dialectic development of both knowledge and observation tools. This tendency is illustrated in the present paper, which focuses on occupational instability, a key social issue which recent research has helped to reformulate. Unstable employment has to be defined nowadays in terms of long-term individual trajectories rather than occasional situations. Apart from the legal basis of the work contracts involved, other aspects such as the salary, the working hours and the workers’ own subjective feelings all contribute to the overall picture.

Traduction : Jessica Blanc

Erhöhung des Bildungsniveaus: Vom Anstieg zur Stabilisierung

Catherine Béduwé und Jean-François Germe

07

Seit etwa vierzig Jahren ist in Frankreich – wie auch in den anderen europäischen Staaten – ein stetiger Anstieg allgemeiner sowie beruflicher Bildungsniveaus zu verzeichnen. Dabei handelt es sich nicht um einen kontinuierlichen Prozess. Waren erst kürzlich die um 1970 geborenen Jahrgänge davon in massiver Weise betroffen, so kam dieser Anstieg bei den Ende der 70er Jahre Geborenen abrupt zum Stillstand. Diese Schwankungen sind nicht nur auf bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen, sie hängen auch vom Aufbau und der Organisation des Bildungsapparates, von den Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung sowie von den individuellen (Aus)Bildungsstrategien Jugendlicher ab. Die derzeit feststellbare, scheinbar dauerhafte Stabilisierung kann die Einführung eines neuen Modells der Entwicklung der Fähigkeiten und Kompetenzen begünstigen. In diesem Modell käme lebenslangem Lernen im Berufsleben eine wichtige Rolle hinsichtlich der Erlangung von Befähigungsnachweisen und Diplome zu, die entweder die berufliche Erstausbildung ergänzen oder letztlich ersetzen.

Organisatorisches Bildungskonzept: Jenseits der Becker'schen Problematik

Saïd Hanchane und François Stankiewicz

23

In diesem Beitrag wird ein organisatorisches Bildungskonzept vorgestellt, alternativ zur becker'schen Problematik und allgemein zu Beckers Humankapitaltheorie. Anhand dieser eher auf den Betrieb und weniger auf die Beziehung Arbeitgeber / Arbeitnehmer vorgenommenen Ausrichtung, lässt sich der organisatorische Rahmen der Bildungsmaßnahme (je nachdem, z.B., ob diese im Rahmen einer Neueinstellung, einer Beförderung,

einer internen oder externen Umschulung ... erfolgt) festmachen, hauptsächliche Variable zur Erklärung der Finanzierung der Bildung und deren Auswirkung auf die Löhne. Überdies wird in diesem Beitrag untersucht, wie der „organisatorische Bildungsmarkt“ funktioniert; außerdem wird hinterfragt, weshalb Bildungsmaßnahmen Restriktionen unterliegen, und warum es, statistisch gesehen, so viele Maßnahmen gibt, deren Teilnahme die Arbeitgeber den Arbeitnehmern vorschreiben. Die vorliegende Analyse stützt sich dabei auf die Erhebung „Weiterbildung 2000“.

Berufliche „Vergangenheit“ und Umstellung: Wiedereingliederung der Grubenarbeiter der Region Nord-Pas-de-Calais

Olivier Mazade

41

In den letzten zwei Jahrzehnten ist die Berücksichtigung der „beruflichen Vergangenheit“ ein Hauptkriterium der Wiedereingliederungspraktiken geworden. Untersucht man den Werdegang ehemaliger Grubenarbeiter in der Region Nord vor und nach der Entlassung, so stellt man fest, dass die im Laufe der Zeit erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Rahmen von Vermittlungsgesprächen und Bewertungssystemen ermittelt werden konnten, als Faktoren für eine neue berufliche Orientierung fungieren und ausschlaggebend für eine mögliche Wiederbeschäftigung sind. Dennoch sind diese Fähigkeiten und Kenntnisse nicht unbedingt auf den neuen Tätigkeitsbereich übertragbar; sie können auch nur teilweise an die neuen Gegebenheiten angepasst werden. Einige Jahre nach der Entlassung lassen sich Unterschiede in den Werdegängen der ehemaligen Grubenarbeiter feststellen, insbesondere da, wo Bildungsmaßnahmen während des Übergangs wahrgenommen wurden. Einigen gelingt es, neue berufliche Identitäten aufzubauen

und sich beruflich umzustellen, während andere sich nicht weiterentwickeln und unfähig sind, sich dem neuen beruflichen Milieu anzupassen.

Auszubildende und Ausbilder angesichts des „doppelten Zwanges“ der Ausbildungsprogramme zur Vermittlungsfähigkeit Langzeitarbeitsloser

57

Isabelle Darmon, Didier Demazière,
Carlos Frade und Isabelle Haas

Der vorliegende Beitrag ist eine Feldstudie, die in drei europäischen Ländern (Belgien, Frankreich und Vereinigtes Königreich) zum Thema Langzeitarbeitslosigkeit durchgeführt wurde. Darin wird gezeigt, was durch den Wandel der Bildungseinrichtungen zu Vermittlern auf dem Arbeitsmarkt auf dem Spiel steht; ein Wandel, der in der Fachliteratur zum Thema „Übergänge“ und in offiziellen Reden zum Thema aktiverer Sozialschutz nahe gelegt, ja gefordert wird. Die vorliegende Studie macht deutlich, welche widersprüchlichen Forderungen auf den Bildungseinrichtungen lasten, die den „ärmsten“ der Arbeitslosen helfen und sie wieder in den Arbeitsmarkt eingliedern sollen. Dies führt dazu, dass diese Einrichtungen eine Einteilung der Arbeitslosen nach den Kriterien „vermittelbar“, „nicht vermittelbar“ vornehmen. Somit werden die Bildungseinrichtungen zum zentralen Element einer permanenten Kontrolleinrichtung bzgl. der Vermittelbarkeit oder der „Abschiebung“ nicht vermittelbarer Arbeitsloser in Maßnahmen, die ihnen wenigstens ein Existenzminimum garantieren, sie gleichzeitig aber auch abstempeln.

Auslandsaufenthalte Studierender: Ein Plus für Ausbildung und Beschäftigung?

77

Maurice Comte

Bedingt durch die momentane Angebots- (institutionelle Instrumentarien) und Nachfragerlage (Wünsche und Strategien Studierender) nimmt

die Zahl der Studienaufenthalte im Ausland immer mehr zu. Wenn sich durch das Zusammenwirken dieser beiden Tendenzen die Zahl der Teilnehmer an Auslandsaufenthalten auch erhöht, so setzen beide Seiten zweifellos unterschiedliche Prioritäten. Dieser Beitrag will die Faktoren, die die Quote der Teilnehmer an Auslandsaufenthalten beeinflussen, identifizieren und hierarchisieren. Anhand einer Modellierung wird die Vorrangstellung deutlich, die der Nachfrage der Studierenden zukommt, die zumeist durch ein konkretes Studien- oder berufliches Eingliederungsprojekt bestimmt wird. Somit muss die Entscheidung für einen Studienaufenthalt im Ausland in zweifacher Hinsicht bewertet werden: für die Studierenden unter dem Aspekt des Nutzens und für die Entscheidungsträger unter dem Aspekt der Gerechtigkeit (equity).

Von unsicheren Arbeitsplätzen zu unsicheren Laufbahnen: Untersuchung zur Entwicklung beruflicher Eingliederung

87

Yvette Grelet und Michèle Mansuy

Während sich die Instrumentarien der statistischen Beobachtung individueller Mobilitäten und insbesondere der beruflichen Eingliederung Jugendlicher weiterentwickelt haben, haben sich gleichzeitig die Anwendungsmöglichkeiten dieser Statistiken auf wissenschaftlicher Ebene vervielfacht. Der Austausch zwischen Statistikern und Sozialwissenschaftlern hat somit zur Weiterentwicklung der statistischen Kenntnisse und Instrumentarien beigetragen. Dies wird in diesem Beitrag anhand der Untersuchung prekärer Arbeitsplätze veranschaulicht, wobei diese Prekarität, die wissenschaftlich neu formuliert wurde, im Zentrum der Sozialfragen steht. Prekarität kommt heutzutage eher in individuellen Laufbahnen als in punktuellen Situationen zum Ausdruck. Neben dem juristischen Aspekt des Arbeitsvertrages, wird Prekarität u.a. durch die Faktoren Gehalt, Arbeitszeit und subjektive Beurteilung der Betroffenen charakterisiert.

Traduction : Claudia Maas-Chauveau

FORMATION EMPLOI

Index des
numéros

N° 80 OCTOBRE-DÉCEMBRE 2002

- 491 • Entretien avec Claude Seibel et Christine Afriat à l'occasion de la publication de leur rapport pour le Commissariat général du Plan, *Prospective des métiers et des qualifications*.
- 492 • La socialisation des cuisiniers français : histoire d'un décalage entre formation et emploi, *Sylvie-Anne Meriot*.
- 493 • Au-delà des catégories, déconstruire et reconstruire l'intervention sociale, *Dominique Beynier*.
- 494 • Le CAP « exploitation d'installations industrielles » : une seconde chance pour les non-diplômés ?, *Armelle Gorgeu et René Mathieu*.
- 495 • Le développement des compétences et du marché du travail dans la nouvelle Afrique du Sud, *Mercy Brown et Jean-Baptiste Meyer*.

N° 81 JANVIER-MARS 2003

- 496 • Les « quasi-salariés » en Grèce : un statut atypique et hybride, *Kyriaki Athanassouli*.
- 497 • Développer la formation des « seniors » ? Deux questions préliminaires, *Christine Fournier*.
- 498 • La variété des modes de formation : usages et enjeux, *Saïd Hanchane et Marion Lambert*.
- 499 • Accès et retours à la formation, *Jacques Trautmann*.
- 500 • La formation des agents de la fonction publique au miroir du secteur privé, *Coralie Perez*.
- 501 • Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal, *Charles Gadea et Danièle Trancart*.
- 502 • Faut-il maintenir une obligation uniforme de financement de la formation professionnelle continue ?, *Valérie Henguelle et Élodie Leignel-Boidin*.

N° 82 AVRIL-JUIN 2003

- 503 • Technologies de l'information et de la communication : quelles logiques professionnelles ?, *Marc Zune*
- 504 • États-Unis : la pénurie d'informaticiens persiste, *Margaret Hilton*
- 505 • Allemagne, pénurie de spécialistes en nouvelles technologies : la nécessaire réforme de la formation professionnelle, *Markus Scheuer, Jochen Dehio, Rainer Graskamp, Michael Rothgang*
- 506 • Comparaison internationale : à la recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compétents en informatique, *Jean-Jacques Paul et Jake Murdoch*
- 507 • Une grande École à l'heure du progiciel : des apprentissages oubliés, *Guy Friedmann, Gabriel Gérard*
- 508 • Les méthodes de travail des différentes catégories de salariés s'uniformisent, *Emmanuelle Walkowiak*
- 509 • Technologies multimédia en réseaux et dynamiques des activités professionnelles : le cas de France Télécom, *Alain d'Iribarne et Robert Tchobanian*

- 510 • Les services informatiques aux entreprises : un « marché de compétences », *Yannick Fondeur et Catherine Sauviat*

N° 83 JUILLET-SEPTEMBRE 2003

- 511 • La difficile organisation d'une transition pour les emploi-jeunes de l'Éducation nationale, *Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Samira Malhaoui*
- 512 • Les cadres et leurs diplômés : une homogénéisation au détriment des peu-diplômés ?, *Henri Eckert et Dominique Epiphane*
- 513 • L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975), *Fabienne Pavis*
- 514 • La formation des ingénieurs chimistes à Rouen, 1895-1985, *Anne Bidois*
- 515 • Salaires et trajectoires professionnelles des ingénieurs du Conservatoire national des arts et métiers : au-delà des idées reçues, *Charles Gadea et François Pottier*

N° 84 OCTOBRE-DECEMBRE 2003

- 516 • L'expertise en région : entre légitimité de la connaissance et utilité pour l'action, *Hugues Bertrand, Bernard Hillau et Antoine Richard*
- 517 • Décision régionale et animation territoriale : deux approches articulées pour outiller les acteurs, *Guy Ourliac et Robert Pierron*
- 518 • L'apport de la géographie à la relation formation-emploi, *Patrice Caro*
- 519 • Territoire, formation, gouvernance : des relations complexes et paradoxales, *André Giffard et Christine Guegnard*
- 520 • Petites entreprises, formation continue et réseaux : quelle intermédiation sur le « marché » de la formation ?, *Elyes Bentabet et Stéphane Michun*

N° 85 JANVIER-MARS 2004

- 521 • Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation, *Catherine Béduwé et Jean-François Germe*
- 522 • Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne, *Saïd Hanchane et François Stankiewicz*
- 523 • Passé professionnel et reconversions : le reclassement des mineurs du Nord-Pas-de-Calais, *Oliviez Mazade*
- 524 • Formés et formateurs face à la « double contrainte » des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée, *Isabelle Darmon, Didier Demazière, Carlos Frade, Isabelle Haas*
- 525 • Les séjours à l'étranger des étudiants : la quête d'un bonus pour la formation et l'emploi ?, *Maurice Comte*
- 526 • De la précarité de l'emploi à celle des trajectoires : une analyse de l'insertion en évolution, *Yvette Grelet et Michèle Mansuy*

FORMATION EMPLOI

Index des auteurs

A

ABALLEA F. :	16 105	BERNOUX Ph. :	30 198
ADAM P. :	70 427	BERTHELOT J.-M. :	12 71
ADLER P. :	21 140, 142	BERTON F. :	34 219, 226
AFFICHARD J. :	4 19, 8 51, 9 59, 18 117	BERTRAND O. :	1 5, 2 11, 5 25, 28
	38 250		17 110, 23 152, 24 161, 163, 35 234
AFRIAT C. :	80 491		36 242, 43 277, 44 286
AGULHON C. :	52 324	BERTRAND H. :	84, 516
ALALUF M. :	38 249, 76 465	BESSY C. :	51 321, 56 357
ALBA D. :	65 404	BESSES (de) M. :	71 435
AMAT F. :	1 1, 6 32, 8 53, 9 58	BESTION F. :	26 173
	60, 15 98, 101, 18 120, 24 161	BEYNIER D. :	80 493
ATHANASSOULI K. :	81 496	BIDOIS A. :	83 514
van ARK B. :	47 298	BIRET J. :	8 50
AUDIER F. :	4 20, 9 56, 10 63, 18 119	BLAIN C. :	48 307
	31 202	BONNAFOS (de) G. : ..	8 46, 12 77, 20 134,
AUVERGNON Ph. :	23 151		30 197
AVENTUR F. :	66 406	BONNEAU M. :	33 216

B

BALLOT G. :	64 399	BONNEAU M. :	33 216
BALUT M.-E. :	32 208	BORYS B. :	21 140, 142
BAPTISTE F. :	30 198	BOSCH G. :	36 240
BARET C. :	44 286	BOUCHEIX J.-M. :	69 425
BARNIER L.-M. :	67 412	BOUFFARTIGUE P. :	26 175, 45 288
BALSAN D. :	46 296		53 333, 334, 55 351
BEAUMERT F. :	40 262	BOUGROUM M. :	79 490
BEDIN V. :	63 394	BOULET M. :	57 360
BEDUWE C. :	15 102, 33 215, 48 304	BOURDON J. :	45 290
	55 347, 58 369, 73 445, 85 521	BOUSQUET N. :	53 340
BEL M. :	3 12, 31 199, 40 260	BOUYX B. :	76 461
	56 355, 357	BOYER R. :	14 87
BELLET M. :	25 168	BRIND J.-P. :	27-28 178
BELTRAMO J.-P. :	45 290	BRIER C. (de) :	34 231
BENARROSH Y. :	59 370	BROCHIER D. :	30 194, 63 396
BENTABET E. :	84 520	BRODA J. :	19 131, 32 209
BERCOT R. :	11 68, 20 135		34 230, 41 269
	56 352	BROUSSOLLE D. :	50 317
BERET P. : ...	13 80, 21 144, 63 395, 78 482	BROWN M. :	80 495
BERNIER C. :	38 252	BRUAND F. :	9 57, 18 122
		BRUCY G. :	27-28 178
		BRUNET J. :	34 224
		BRUNET H. :	59 372
		BRUNO S. :	17 116
		BUECHTEMANN C. :	44 284, 45 291
			50 314, 64 400
		BUREAU M.-C. :	10 65, 30 196

* Les chiffres en gras indiquent le numéro de la revue, les chiffres en maigre le numéro de l'article.

C

CABUROL G. :	34 222
CAHUZAC E. :	58 365, 369, 74 453
CAM P. :	40 259, 66 409
CADET J.-P. :	48 305, 56 358, 70 432, 83 511
CAMPINOS DUBERNET M. :	6 29, 30, 36 22 146, 149, 49 309, 74 452
CAPECCHI V. :	19 129, 44 287
CARDON C.A. :	63 392
CARO P. :	59 375, 84 518
CARRIERE-RAMMANOELINA M. :	9 55
CASAL I. :	62 390
CASELLA Ph. :	14 92
CASPARD P. :	27-28 187
CASTEL R. :	62 391
CELERIER S. :	17 111, 32 207, 47 301
CHAIX M.-L. :	12 74, 57 362
CHAMOZZI F. :	56 353
CHAMPY-REMOUSSENARD P. :	70 431
CHANTECLAIR A. :	69 425
CHAPOULIE J.-M. :	27-28 177
CHARLOT A. :	3 15, 18 124, 126 24 159, 25 165, 33 213
CHARRAUD A.-M. :	52 330, 65 401, 70 430
CHARVET D. :	75 455
CHAUVY Cl. :	35 237
CHARAIN A. :	37 247
CHECCAGLINI A. :	69 426
CHEVALIER L. :	23 157, 33 213
CHOSSON J.-F. :	57 361
CLEMENCEAU P. :	2 7 6 35
CLOUTIER R. :	58 367
CLOUTIER E. :	67 414
COEFFIC N. :	18 118
COMBES M.-C. :	7 38, 15 95, 22 150 32 210, 34 225, 37 246, 38 250
COMTE M. :	85 525
CONINCK (de) F. :	56 352
COQUELLE C. :	48 289
CORIAT B. :	6 37
CORNU R. :	27-28 181, 78 480
CORPET Y. :	34 223
CORREIA M. :	71 438
COSSALTER C. :	5 23

D

DARMON Y. :	85 524
DARRE J.-P. :	12 73
DARRE Y. :	39 253, 42 273
DAUNE-RICHARD A.-M. :	29 190
DAUTY F. :	59 372

DAVID H. :	67 414
DAYAN J.-L. :	11 70, 16 103
DEAKNIN S. :	43 275
DEGENNE A. :	68 422, 73 447
DEHIO J. :	82 505
DELAME E. :	34 227
DELGOULET C. :	71 437
DELORS J. :	34 220
DEMAZIERE D. :	37 247, 85 524
DEVAUD J.-M. :	76 472
DEVETTER F.-X. :	78 483
DIEDERICH-S-DIOP L. :	83 511
DIETRICH A. :	67 411
DJELLAL F. :	77 478
DOAZAN Y. :	78 480
DOMINGO P. :	79 489
DORAY P. :	66 407
DREXEL I. :	44 280, 282
DUBAR C. :	16 104, 34 229
DUBERNET A.-C. :	40 259, 54 342, 79 488
DUBOIS P. :	58 363, 364
DUGUÉ E. :	62 386
DUPRAY A. :	63 395, 73 446
DUPREZ J.M. :	56 354
DUPUIS P.-A. :	70 431
DUVAL Th. :	7 42

E

ECKERT H. :	48 306, 49 312, 60 379, 73 448, 78 480, 83 512
ELBAUM B. :	31 204
ENGRAND S. :	16 104
EPIPHANE D. :	58 368, 83 511
ESPINASSE J.M. :	55 347
EYRAUD F. :	14 89, 26 171

F

FAIVRE D. :	5 24
FAKHFAKH F. :	64 399
FAVEREAU O. :	33 212
FELOUZIS G. :	58 366
FELSTEAD A. :	51 322
FENELON J.P. :	60 378
FERRAND M. :	55 346
FLETCHER C. :	78 481
FONDEUR Y. :	82 510
FONTVIELLE L. :	31 203
FOUDI R. :	41 265, 267
FOUGERE C. :	16 107
FOURCADE B. :	39 256, 40 263, 66 408

FOURNET M. :	63 394
FOURNIÉ D. :	83 511
FOURNIER C. :	62 391, 68 422, 81 497
FOURNIER I. :	65 402
FRADE C. :	85 524
FREITAS I. :	37 244
FREYSSINET J. :	72 439
FRICKEY A. :	79 487
FRIEDMANN G. :	82 507
FROMENT J.-P. :	30 194
FUSULIER B. :	75 456

G

GABRIEL C. :	82 507
GADEA C. :	53 334, 55 348, 81 501 83 515
GADILLE M. :	72 443
GADREY J. :	29 189, 51 320, 61 381
GADREY N. :	51 320
GALLON E. :	7 43
GARCIA M. :	62 390
GARDES C. :	29 188
GARONNA P. :	25 170
GAUDART C. :	67 413
GAURON A. :	72 439
GAUTIER F. :	53 335
GEHIN J.-P. :	2 7, 11 69, 16 103, 108 18 120, 25 166, 31 199
GENDRON B. :	52 326
GENSBITTEL M.-H. :	8 51, 18 121
GERME J.-F. :	76 468, 85 521
GIFFARD A. :	84 519
GIOVINE M. :	76 469
GIRAUD :	50 318
GIRET J.-F. :	73 445, 75 459
GONON O. :	71 437
GORDON J. :	22 149
GORGEU A. :	8 48, 80 494
GOSPEL H. :	46 292, 47 303, 64 398
GRANGERARD :	53 340
GRANDO J.-M. :	1 2, 6 30, 21 143 22 146, 147
GRASKAMP R. :	52 505
GRASSER B. :	71 434, 73 444
GREEN F. :	72 442
GREGORY A. :	36 241
GRESSEL R. :	6 34
GRELET Y. :	33 217, 38 2250, 60 378 85 526
GRELON A. :	27-28 179, 53 338
GROOTINGS P. :	43 279
GROZELIER A.-M. :	76 466

GRUAT J. :	34 221
GRÜNERT H. :	51 319
GUEGNARD C. :	84 519
GUELAUD F. :	35 232
GUILLON R. :	3 13, 10 62, 20 133, 136 23 153, 27-28 186
GUITTON C. :	70 428
GUY T. :	77 477

H

HAAS Y. :	85 524
HANCHANE S. :	46 296, 60 379, 66 406, 73 446, 81 498, 85 522
HAND J. :	65 404
HARTMANN G. :	2 9
HATOT C. :	75 459
HATZFELD N. :	27-28 182
HAWKINS J. :	46 293
HEATH A. :	68 421
HELLIET R. :	32 210
HENGUELLE V. :	81 502
HENRY C. :	23 156
HERITIER P. :	76 466
HERMEN J.-L. :	26 173, 56 356
HERNANDEZ E.-M. :	47 300
HIGELÉ P. :	70 431
HILLAU B. :	3 14, 6 33, 12 78, 19 130 46 297, 59 375, 64 397, 84 516
HILTON M. :	82 504
HOLLARD M. :	14 88
HOUZEL Y. :	60 378
von HOOF J.-L. :	17 115
HUMBERTJEAN P. :	37 246
HUNOUT P. :	39 255

I

IBOURK A. :	79 490
IMBERT F. :	55 346
IRIBARNE (d') A. :	1 6, 17 114, 21 141 30 194, 72 443, 76 464, 82 509

J

JANY-CATRICE F. :	61 381, 71 436
JAROUSSE J.-P. :	20 138
JEANTET A. :	11 66
JEGOUZO G. :	12 76
JELLAB A. :	62 388
JOBERT A. :	9 54, 26 171, 52 331
JOSEPH O. :	68 418

K

KALCK P. :	53 335
KARAA A. :	54 343
KIEFFER A. :	14 93
KIRSCH E. :	32 206, 48 305
KIRSCH J.-L. :	29 188, 52 325
KOKOSOWSKI A. :	7 42

L

LABRUYERE C. :	70 429
LACOMBLEZ M. :	37 244
LAGREE J.-Ch. :	26 175
LAFORCE L. :	58 367
LALLEMENT M. :	36 240
LAMBERT M. :	81 498
LANCIANO-MORANDAT C. :	36 239, 55 350
LANG N. :	74 454
LARCENEUX A. :	59 373
LAURENCIN J.-P. :	66 410
LAVEAU J.-L. :	5 27
LAVOREL L. :	17 109, 30 195, 37 248
LAZUECH G. :	69 423
LE BAS C. :	8 49, 25 168
LEBEAUX M.O. :	73 447
LECHAUX P. :	7 39, 41 264, 49 311
LECONTE G. :	78 484
LE CORRE S. :	35 233
LE DUGOU J.-C. :	76 470
LEFRESNE F. :	74 451
LE GOFF J.-M. :	48 306
LEIGNEL-BOIDIN E. :	81 502
LELOUP S. :	72 441
LENE A. :	72 440
LEQUIN Y. :	27-28 180
LE TIEC C. :	44 283, 46 295, 47 299 52 329
LEVAILLANT M. :	7 44
LHOTEL H. :	7 40, 42 272
LIAROUTZOS O. :	61 385
LICHTENBERGER Y. :	67 416, 76 471
LOCHET J.-F. :	11 70, 24 160, 162, 68 418
LOUBET P. :	55 348
LUCAS L. :	34 225
LUTZ B. :	51 319

M

Mc INTOSCH :	72 442
Mc MAHON D. :	68 421
MAGNIER J. :	75 457

MAILLARD F. :	47 271, 47 302
MALGLAIVE G. :	53 341
MALHAOUI S. :	83 511
MALLET L. :	25 169
MALO B. :	5 27
MANSUY M. :	75 455, 85 526
MANDON N. :	5 22
MARECHAL P. :	2 8
MARGIRIER G. :	14 88, 22 148, 34 228 42 270
MAROY C. :	26 174, 54 344
MARRY C. :	4 16, 29 190, 44 281 53 333, 338, 55 346
MARSDEN D. :	43 274, 44 285, 61 383
MARTINELLI D. :	53 336, 339, 58 368
MASON G. :	47 298
MATHIEU R. :	8 48, 80 494
MAURINES B. :	60 376
MAURY C. :	53 337
MAYEN P. :	67 415
MAZADE O. :	85 523
MEHAUT Ph. :	7 40, 16 106, 76 475
MENU D. :	4 17
MERCHERS J. :	8 47, 23 155, 29 191 31 200, 32 211
MERCIER C. :	8 49
MÉRIOT S.A. :	56 357, 80 492
MERLE V. :	43 277, 46 294, 76 471
METZGER J.L. :	77 476
MEYER J.B. :	80 495
MEYLAN F. :	4 18
MICHUN S. :	84 520
MINGAT A. :	20 138, 59 371
MOBUS M. :	4 17, 15 99, 22 147
MONACO A. :	42 272
MONCEL N. :	60 380, 75 458
MONCHATRE S. :	77 479
MONTIES J ;F. :	37 245
MOUY Ph. :	1 4, 49 313, 56 355
MUCKENBERGER U. :	43 275
MÜLLER W. :	65 404
MURDOCH J. :	82 506

N

NALLET J.-F. :	34 218
NICHOLAS J. :	2 9
NIVOLLE P. :	30 196
NOHARA H. :	31 201
NOIRIEL G. :	65 405
NOYELLE Th. :	17 110

O

OURLIAC G. :	13 81, 39 256, 40 263, 84 517
OURTAU M. :	39 256, 40 263, 66 408

P

PASTRÉ P. :	67 417
PAUL J.-J. :	7 41, 39 257, 45 290, 82 506
PAUMES D. :	41 268
PAVIS F. :	83 513
PEARSON R. :	13 85
PELLEGRIN C. :	41 268
PENICAUD M. :	76 462
PERALDI M. :	6 31
PEREZ C. :	81 500
PERISSE M. :	63 393
PERSONNAZ E. :	65 401
PEYRARD C. :	20 139
PHARO P. :	7 45, 12 75
PIERRON R. :	84 517
PIGELET J.-L. :	3 15, 18 127, 21 145, 24 158, 26 172
PILLET M. :	52 328
PLANAS J. :	62 390
PLASSARD J.M. :	54 343, 58 365
PODEVIN G. :	5 26, 11 70, 15 96, 25 167, 34 219, 35 236, 41 266
POTTIER F. :	3 15, 8 52, 10 61, 13 83, 18 124, 125, 25 165, 55 349, 71 438, 83 515
PREVOST J. :	67 414
PRIMON J.-L. :	79 487
PROCOLI A. :	68 420

Q

QUACK S. :	54 345
QUINTREAU B. :	79 485

R

RAFFE D. :	76 463
RAINBIRD H. :	48 308
RANNOU J. :	5 22, 39 254
REBOUL C. :	12 72
REMOND B. :	40 258
RERAT F. :	14 90
RIBAULT T. :	61 381, 382

RICHARD A. :	59 374, 84 516
ROBIN S. :	74 453
ROCHE P. :	41 269, 62 389, 65 405
ROLLE Ch. :	29 188
ROMANI C. :	35 234, 40 261
ROQUET P. :	55 348
ROSANVALLON A. :	38 251
ROSE J. :	26 175, 68 422, 71 434, 73 444
ROTHGANG M. :	82 505
ROUILLEAULT H. :	76 467
ROULLEAU-BERGER L. :	57 359
ROUSTANG G. :	36 238
ROZENBLATT P. :	9 54, 26 171, 68 419
RUBERY J. :	43 278
RYAN P. :	25 170, 50 316, 73 450

S

SAGLIO J. :	35 235
SAGOT-DUVAUROUX D. :	7 44
SAILLY M. :	29 192
SANTELMANN P. :	76 473
SAUVIAT C. :	82 510
SAVOYANT A. :	67 415
SCHEUER M. :	82 505
SCHUPP J. :	44 284, 45 291
SEHILI D. :	68 419
SEIBEL C. :	80 491
SELLIER F. :	36 238
SEMBEL N. :	58 366
SERFATY E. :	13 79, 34 227
SILBERMAN R. :	65 402
SILVERA R. :	19 132
SILVESTRE J.-J. :	14 91, 17 114
SIMULA P. :	2 10, 17 113
SOLAUX G. :	49 310
SOLOFF D. :	44 284, 45 291, 50 314
SOLLOGOUB M. :	33 212
SONZOGNI M. :	66 410
SORGE A. :	2 9
STANKIEWICZ F. :	41 264, 266, 85 522
STEEDMAN H. :	46 293
STEPHAN N. :	59 371
STEPTOZ B. :	13 84
STROOBANTS M. :	24 164, 33 214
SULZER E. :	69 424

T

TAHAR G. :	62 387
TALLARD M. :	15 97, 26 171, 52 331
TANGUY L. :	13 82, 27-28 176, 185

TARNAUD R. :34 225
TAYMAZ E. :64 399
TCHOBANIAN R. :82 509
TEIGER C. :67 414
TEISSIER J. :70 433
TIGER H. :11 66
TIMERA M. :65 403
TRANCART D. :81 501
TRELCAFTOUTIN M.-H. :41 265, 267
TRUPIER P. :14 92
TROGER V. :27-28 184
TRAUTMANN J. :81 499
TROTIER C. :58 367
TROUSSIER J.-F. :23 155

U

UZAN G. :10 64

V

VALEYRE A. :10 65, 56 352
VENEAU P. :49 313, 65 401
VERDIER E. :15 94, 99, 16 103, 17 112
20 137, 21 143, 32 205,
50 315, 52 323, 76 460
VERGNIES J.-F. :70 433, 75 455,
79 485, 80 491
VERNIERES M. :7 44
VIGNOLES A. :72 442
VILLEVAL M.C. :16 106, 43 276

VINCENS J. :13 86, 18 128
60 377, 61 384, 73 449
VINEY X. :2 8, 4 21, 6 32, 18 121
33 217, 35 236
VINOKUR A. :52 332, 79 486
VOLKOFF S. :29 192
VOURC'H R. :79 488

W

WAGNER K. :47 298
WALKOWIAK E. :82 508
WARNER M. :2 9
WEILL-FASSINA A. :67 413
WEISZ R. :6 31
WERQUIN P. :46 296, 52 325
WERTHE C. :75 457
van WIERINGEN A.M.L. :17 115

Y

YOUNG M. :76 474

Z

ZARIFIAN Ph. :1 3, 9 55, 11 67
15 100, 36 263
ZIGHERA J.-A. :33 212
ZILBERMAN S. :18 123, 23 157
ZUNE M. :82 503

FORMATION EMPLOI

Index des matières

ACCÈS À L'EMPLOI ET INSERTION

Insertion : 7*, 16, 17, 21, 42, 43, 51, 57, 58, 59, 60, 81, 81, 93, 102, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 175, 202, 289, 306, 320, 347, 388, 389, 402, 418, 422, 423, 426, 444, 448, 445, 453, 458, 477, 480, 487, 492, 511, 526

Niveaux I et II : 15, 52, 61, 83, 84, 85, 86, 165, 213, 290, 367, 368, 369

Niveau III : 57, 62, 126, 127, 128, 136, 153, 172, 173, 288

Niveau IV : 18, 55, 144, 158, 312, 313

Niveau V : 4, 8, 16, 21, 32, 50, 53, 57, 81, 215, 216, 217, 236, 237, 250

Niveaux V bis et VI : 1, 32, 40, 41, 42, 43, 53, 157

Méthodologie : 377, 378, 379, 380, 384, 387, 518

EMPLOI

Étranger : 53

Expérience professionnelle : 434, 450, 457

Femmes : 24, 57, 90

Flexibilité : 67, 88, 89, 90, 91, 238, 239, 240, 241, 242

Gestion de la main-d'œuvre : 2, 7, 26, 30, 33, 104, 111, 130, 169, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 247

Jeunes : 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 446, 447, 459, 511

Marché du travail : 2, 7, 15, 16, 21, 24, 26, 43, 63, 81, 85, 87, 91, 112, 114, 118, 119, 120, 138, 167, 168, 170, 175, 189, 212, 262, 264, 274, 275, 342, 343, 468, 510

Mobilité géographique : 213

Mobilité professionnelle : 24, 26, 33, 77, 78, 91, 93, 106, 119, 144, 167, 168, 219, 452, 482

Population active : 216

Prospective : 491

Reconversion : 193, 276, 370, 484, 523

Salaires : 296

Système industriel : 260, 261

Travail précaire : 20, 63

Travailleurs âgés : 437, 485, 497

ENTREPRISE

Coopérative : 151

Performances : 298, 299

Politique d'emploi : 2, 77, 78, 90, 111, 114, 130, 169, 171, 232, 233, 270

Politique de formation : 27, 35, 69, 103, 104, 105, 114, 129, 130, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 227 à 230, 396, 473, 520

Stratégie d'entreprise : 31, 48, 88, 89, 91, 92, 96, 99, 100, 111, 129, 300, 476, 489

FORMATION

Alternance et stages : 1, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 58, 60, 74, 122, 123, 157, 194, 259, 265, 266, 267, 272, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 291, 311, 386, 440

Apprentissage : 38, 39, 41, 63, 95, 118, 120, 150, 180, 204, 250, 284, 286, 292, 441

Diplôme : 17, 27, 61, 93, 121, 145, 183, 184, 256, 271, 302, 309, 310, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 372, 393, 424

Enseignement supérieur : 15, 83, 126, 128, 159, 165, 179, 190, 213, 304, 346, 353, 354, 363, 364, 486, 488

Enseignement technique et professionnel : 4, 18, 74, 75, 82, 102, 146, 147, 148, 149, 150, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 250, 462

Filière de formation : 1, 15-1, 18, 32, 34, 38, 39, 41, 45, 50, 80, 81, 93, 33, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 365, 366, 453, 494

Formation continue : 35, 41, 60, 62, 69, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 137, 166, 174, 181, 194, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 218 à 231, 251, 257, 258, 268, 269, 344, 348, 349, 387, 388, 389, 394, 395, 399, 420, 438, 439, 454, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 522

Histoire : 18, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 203, 204, 245, 246

Jeunes : 521

Parcours de formation : 403, 404, 525

Politique de formation : 114, 115, 116, 123, 143, 146, 185, 220, 258, 259, 260, 263, 279, 305, 314, 315, 316, 355, 356, 357, 358, 373, 374, 375, 390, 400, 455, 460, 461, 471, 472, 475, 516, 517, 519, 524

NOMENCLATURE

Classification : 47, 54, 55, 97, 131, 164, 171, 235, 236, 255

Nomenclature, statistique : 10, 19, 21, 26, 51, 59

PAYS ÉTRANGERS

Afrique du Sud : 495

Allemagne : 9, 147, 170, 240, 318, 319, 505

Australie : 303

Belgique : 231, 456

Canada : 252

Espagne : 261

Etats-Unis : 204, 242, 436, 504

Grande-Bretagne : 9, 86, 149, 170, 204, 241, 293, 294, 295, 308, 322, 383, 398, 421, 437, 442

Grèce : 496

Italie : 129, 148, 170, 239, 287, 469

Japon : 5, 6, 200, 201, 211, 381, 382

Maroc : 490

Pays-Bas : 115

Portugal : 244

Intégration internationale : 278, 321

Comparaison internationale : 450, 463, 506

Comparaison européenne : 451, 474, 481

PROFESSION

Agriculteur : 45, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 360, 361, 362

Artisan : 92, 160, 161, 162, 163

Assistant social : 386

Cadre : 13, 512, 513, 514, 515

Chef de bureau : 188

Commerçant : 160, 161, 162, 163

Dessinateur : 79

Employé : 22, 23, 57, 93, 119, 122, 215

Employé commercial : 98, 99, 100, 101, 102

Employé tertiaire industriel : 22, 56, 65, 79, 121

Formateur : 92

Informaticien : 12, 22, 23, 67, 112, 113

Ingénieur : 62, 198, 251, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 350, 351

Logisticien : 253, 340, 341

Profession aéronautique : 109, 195, 248

Ouvrier : 4, 16, 33, 47, 55, 66, 67, 68, 70, 77, 89, 93, 95, 119, 131, 215

Secrétaire : 385

Technicien : 18, 55, 62, 64, 96, 132, 133, 134, 135, 136, 153, 171, 172, 173, 190, 197, 198

Typographe : 154

SECTEUR D'ACTIVITÉ

Agriculture : 45, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 371

Artisanat : 34, 38, 39, 92

Énergie : 104

Fonction publique : 188

Industrie :

 Aéronautique : 9

 Agroalimentaire : 131, 209

 Automobile : 9, 39, 46, 47, 48, 192

 Bois, meuble : 135

 Chimique : 54, 210

 BTP : 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 79, 92, 97, 146, 147, 148, 149

 Électricité électronique : 25, 66, 105, 143, 208

 Imprimerie : 154

 Machines-outils : 25, 28, 78, 89, 94, 96, 130, 140, 201

 Mécanique : 14, 22, 25

 Métallurgie : 55, 200

 Sidérurgique : 3, 67, 68, 77, 106, 206

 Textile : 111, 207

 Travail des métaux : 260

Tertiaire : 23, 44, 57, 64, 79, 132, 152, 189, 317

 Audiovisuel : 254

 Banques et assurances : 23, 110, 247, 252, 345

 Commerce : 98, 99, 100, 101, 102, 232, 233, 234, 238, 239, 240, 241, 242

 Nettoyage : 478

 Social : 493

TRAVAIL

Compétences : 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 425, 452, 479

Conditions de travail : 151, 192, 507

Division du travail : 9, 22, 28, 30, 34, 36, 37, 46, 66, 67, 68, 71, 73, 129, 131, 139, 508

Ergonomie : 192

Évolution du travail : 3, 4, 6, 9, 12, 13, 14, 22, 113, 155, 164, 196, 200, 214, 243, 301, 307, 391, 464, 465, 466, 467, 470, 483

Histoire : 180, 181, 297, 397, 405

Nouvelles technologies : 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 22, 23, 25, 28, 46, 48, 49, 64, 66, 67, 68, 79, 87, 88, 105, 107, 140, 141, 142, 154, 164, 200, 201, 211, 228, 443, 503, 509

Bureautique : 10, 22, 132, 228, 233

Qualifications : 3, 9, 13, 14, 28, 33, 49, 54, 55, 64, 70, 71, 72, 89, 100, 109, 139, 140, 141, 142, 155, 181, 195, 196, 214, 235, 249, 273, 277, 359, 376, 401

Note aux auteurs

Cette note présente la revue *Formation Emploi* puis son fonctionnement : consignes formelles à respecter pour soumettre un article, orientations souhaitées pour l'architecture des articles, suggestions pour une rédaction adaptée à un lectorat varié.

I. Présentation de la revue

- **Un objet : la relation travail-emploi-formation**

S'interroger sur les relations entre système éducatif et système productif permet d'envisager de multiples dimensions : formation initiale et continue, emploi et travail, qualification et compétence...

- **Un lectorat diversifié et exigeant**

La revue *Formation Emploi* s'adresse à un lectorat large, chercheurs, enseignants, acteurs de l'entreprise et de l'insertion... intéressé par des articles variés. Ce lectorat attend des prises de positions nettes, des conclusions claires. Ces conclusions sont le fruit d'analyses fondées sur la mobilisation de théories, sur des travaux empiriques qualitatifs ou quantitatifs, ou sur des témoignages argumentés. Au-delà des réalités nationales, la revue s'attache à promouvoir des travaux à dimension internationale ou européenne.

- **Une revue multidisciplinaire**

La revue *Formation Emploi* favorise la complémentarité des approches disciplinaires, dont la sociologie, l'économie, la gestion, la psychologie, l'ergonomie, l'histoire, le droit, la politologie, l'anthropologie. Les analyses doivent répondre aux exigences académiques : objet défini clairement, problématique explicite, rigueur de la méthode et de l'argumentation. En outre, les textes doivent être facilement accessibles au-delà de leur discipline d'origine ; l'équipe de rédaction y est particulièrement attentive.

- **Un comité de rédaction réuni quatre fois par an**

Afin d'assurer exigence disciplinaire et ouverture pluridisciplinaire, chaque projet est examiné anonymement par trois rapporteurs (deux spécialistes et un non-spécialiste). Sur la base des rapports, le comité de rédaction délibère en séances plénières qui ont lieu fin janvier, fin mars, fin juin et début novembre. Les projets doivent parvenir au minimum trois semaines auparavant.

- **Des articles concis**

Des articles concis permettent de dégager l'essentiel, d'en exposer les fondements et d'améliorer la lisibilité. Ils doivent comporter au plus **14 pages**, soit **45 000 caractères**.

- **Alternance de numéros avec et sans thèmes**

La revue *Formation Emploi* publie des numéros sans thème, ainsi que des dossiers autour d'une thématique accompagnés d'articles sur d'autres sujets. Une fois par an, un numéro spécial est publié suite à un appel à contributions. Calendrier et thèmes prévisionnels des prochains numéros :

- Avril-Juin 2004 : numéro sans thème ;
- Juillet-Septembre 2004 : **dossier** « Insertion et territoires » ;
- Octobre-Décembre 2004 : **dossier** « Autour de la validation des acquis de l'expérience : dire l'expérience » ;
- Janvier-Mars 2005 : **dossier** « Enseignement supérieur et migrations » ;
- Avril-Juin 2005 : **dossier** « Mobilités et fonction publique ».

Pour joindre la rédaction ou pour envoyer vos projets (en fichier attaché au format RTF, rich text format)

Jean-Frédéric Vergnies, Mél. : vergnies@cereq.fr, tél. : 04 91 13 24 95
Revue *Formation Emploi*, Céreq, 10 place de la Joliette, BP 21321, 13567 MARSEILLE Cedex 02

II. Consignes : un dossier complet

► **Un fichier anonymisé** au format RTF avec les graphiques et les feuilles de calcul dans le texte, et en copie sous Excell. Il comprend :

■ **Un résumé** de 8 lignes au maximum. **Indispensable** pour le choix des rapporteurs.

■ **Une indication du nombre de caractères**, espaces et notes compris.

■ **Des parties numérotées** selon la règle de numérotation scientifique : 1 puis 1.1, 1.1.1.

■ **Une bibliographie** avec des références **complètes** : nom, initiales du prénom, date, titre, revue ou ouvrage, pages, éditeur, lieu.

► **Un second fichier indiquant :**

■ **Vos coordonnées** : postales (pour envoi de l'épreuve) / courriel / téléphoniques.

■ **Une courte biographie** : fonction, organisme, appartenance disciplinaire, domaine d'investigations, 2 ou 3 publications représentatives et récentes.

■ **La provenance de l'article** : rapport, thèse..., le financement de l'étude, la disponibilité de ses sources (notamment le lieu ou l'adresse Internet où l'on peut se les procurer).

III. Orientations pour les propositions d'articles

• **Un article, une problématique**

Un article s'organise autour d'une problématique, une question et une seule. L'angle d'attaque choisi fournit le fil conducteur de l'ensemble de l'article.

Introduire un enjeu : l'introduction situe la problématique par rapport à un enjeu socio-économique plus large. Cet enjeu donne sens à cette problématique, et en détermine l'intérêt.

Une conclusion : elle évoque les points saillants des analyses développées, pour envisager des guides pour l'action ou la réflexion. Elle conclut par rapport à la problématique et l'enjeu initial de l'introduction. Elle ne peut se limiter à un récapitulatif suivi d'un appel à poursuivre les recherches. Le lectorat attend des prises de positions nettes, des conclusions claires.

Privilégier les résultats, les analyses : les lecteurs sont d'abord séduits par vos analyses, vos résultats. L'appareillage théorique, la méthode retenue seront d'autant plus convaincants s'ils révèlent des faits nouveaux, et s'ils réorientent aussi bien la réflexion que l'action.

Utiliser des encadrés courts : privilégier les encadrés pour les aspects descriptifs et historiques, les précisions méthodologiques et les précautions d'experts, ou les débats théoriques qui déroutent les lecteurs non spécialistes.

• **Des articles concis**

Maximum 14 pages, soit au plus **45 000 signes** espaces et notes compris, simple interligne, police Times 12. Au-delà, la rédaction se réserve le droit de réduire le texte.

• **S'adresser à un lectorat large**

Chercheurs, enseignants, acteurs de l'entreprise et de l'insertion... voient leur lecture facilitée par :

Des titres évocateurs : chaque titre et sous-titre guide le lecteur, il annonce l'élément saillant de la partie, non le thème général. Il doit être informatif ou incitatif.

Un style accessible qui privilégie les phrases courtes, et évite le jargon. (cf. IV Écrire pour être compris).

Des sigles intelligibles : ils doivent tous être développés.

Arrondir les chiffres : fournir des ordres de grandeur. Les pourcentages sont le plus souvent arrondis à l'unité.

Des tableaux et graphiques explicites : ils sont numérotés et comportent un titre, un exemple de lecture et une légende avec les unités de mesure si nécessaire. Indiquez la source ; ils doivent être compréhensibles indépendamment de l'article.

Les modélisations économétriques sont présentées sobrement. N'est retenu que le seuil de significativité à partir duquel les auteurs construisent leurs commentaires. Les coefficients sont arrondis au maximum. Dans les modèles logistiques, les résultats sont présentés en points d'écart à la référence.

IV. Écrire pour être compris par un spécialiste d'un autre domaine

• Écrire, c'est choisir

Choisir signifie renoncer à tout écrire, pour sélectionner ce que le lecteur retiendra... peut-être. Abandonner certaines nuances renforce la compréhension grâce à la concision.

Formation Emploi est une revue pluridisciplinaire. Cela implique de sortir du style strictement académique, où auteurs et lecteurs partageraient les mêmes références. Le non-initié saura que l'on s'adresse à lui, même si quelques spécialistes pourront y perdre.

• Écrire pour être compris : quelques repères

Les titres et sous-titres guident le lecteur

- Un titre est court, attractif et représentatif : *de quoi va-t-on nous parler, sous quel angle ?*
- Un titre évoque le message essentiel ;
- Un titre est concis, car la revue est en deux colonnes ;
- Éviter les titres bouteilles indiquant uniquement le sujet de l'article (ex. : l'insertion des jeunes, entreprises et marché du travail...)

Des phrases courtes

Les phrases courtes facilitent la lisibilité et la mémorisation. Au-delà de 19 mots dans une phrase, le lecteur mémorise moins bien. Il risque d'abandonner s'il n'est pas bien disposé, ou pressé.

- Placer l'information principale en début.
- Préférer plusieurs phrases courtes à une longue.

Un style direct

– Être simple et direct, l'argumentation en sort gagnante. Le lecteur attend des prises de position, un message clair.

– Simplifier les tournures :

Abandonner le conditionnel et les précautions oratoires, les formules prêtes à l'emploi.

Éviter les incidentes, ou les reporter en début ou en fin de phrase.

Éviter : « on pourrait penser que... sous certaines conditions, il conviendrait... ».

Les tournures : « l'objectif de ce paragraphe est..., il nous paraît utile de..., avant d'entamer l'étude de... » correspondent aux habitudes universitaires, et ralentissent la lecture.

Utiliser « l'écart est de 3 % », plutôt que « on notera, on observera un écart »

Éviter les redondances, les formes d'insistance (moi, personnellement, je...)

Utiliser des mots accessibles à tous les lecteurs

– Économiser les termes techniques, rares ou abstraits ; privilégier les exemples, le concret.

Ex : les praticiens, les formateurs, les experts... au lieu des « prestataires de formation ».

– Si le mot technique est indispensable, l'expliquer avec simplicité.

– Traquer l'emphase et les mots fourre-tout qui nuisent à la précision :

pôle, axe, niveau, structure, déploiement, génération, synergie, conjoncturel...

– Pourchasser les mots de plus de 4 syllabes qui risquent d'être oubliés.

Cultiver les verbes

Ils expriment l'action, dynamisent le texte, stimulent la lecture.

– Chasser les verbes faibles et les auxiliaires : faire, permettre, avoir, mettre...

– Éviter d'enchaîner les substantifs, leur accumulation freine la lecture ; les remplacer par des verbes.

Développer l'essentiel, chasser les nuances

– Supprimer les nuances secondaires ; si une nuance est importante, développez-la pour en faire une phrase séparée.

– Limiter adverbes et adjectifs. Ils introduisent des nuances, des implicites qui ralentissent la lecture.

Une écriture très nuancée risque d'égarer le lecteur car il en ignore les tenants et les aboutissants.

Cinq suggestions pour fluidifier vos phrases :

– Privilégier l'ordre classique : sujet, verbe, complément.

– Préférer le style affirmatif, éviter les négations et les accumulations de « ne... pas ».

– Privilégier les formes actives, éviter les formes passives : « les délégués représentent les employés » à la place de « les employés sont représentés par des délégués ».

– Utiliser le présent.

– Affirmer votre point de vue : « nous constatons », « ils ont décidé » ... et abandonner les : « il est intéressant de... on a constaté »... « il en résulte » ; le lecteur sait alors précisément qui est concerné.