



HAL
open science

Les rapports au travail des jeunes de la Génération "Z". Influences de l'entourage et conflits de socialisation

Lucile Cassé

► **To cite this version:**

Lucile Cassé. Les rapports au travail des jeunes de la Génération "Z". Influences de l'entourage et conflits de socialisation. Psychologie. Université de Toulouse, 2024. Français. NNT : 2024TLSEJ040 . tel-04919965

HAL Id: tel-04919965

<https://theses.hal.science/tel-04919965v1>

Submitted on 29 Jan 2025

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

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

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Les rapports au travail des jeunes de la génération Z.
Influences de l'entourage et conflits de socialisation.

Thèse présentée et soutenue, le 10 juillet 2024 par
Lucile CASSÉ

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité

Psychologie

Unité de recherche

LPS-DT Laboratoire de Psychologie de la Socialisation-Développement et Travail

Thèse dirigée par

Alexis le BLANC et Marie-Pierre CAZALS

Composition du jury

M. Jean-Luc BERNAUD, Président, Cnam-Paris

Mme Isabelle SOIDET, Rapporteuse, Université Paris Nanterre

M. Jacques POUYAUD, Rapporteur, Université de Bordeaux

M. Alexis le BLANC, Directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Mme Marie-Pierre CAZALS, Co-directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Université Toulouse 2 - Jean Jaurès
Laboratoire de Psychologie de la Socialisation –
Développement et Travail (LPS-DT) – EA : 1697

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité Psychologie

Les rapports au travail des jeunes de la
génération « Z ».
Influences de l'entourage et conflits de
socialisation.

Présentée et soutenue publiquement par **Lucile CASSE**

Le 10 juillet 2024

Directeurs de Recherche

Alexis le BLANC, Pr. de Psychologie, Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Marie-Pierre CAZALS, MCF en Psychologie, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Jury

Mme Isabelle SOIDET, MCF-HDR de Psychologie, Université Paris Nanterre, Rapporteur
M. Jacques POUYAUD, PR. de Psychologie, Université de Bordeaux, Rapporteur
M. Jean-Luc BERNAUD, Pr. de Psychologie, INETOP-CNAM, Paris, Examineur
M. Alexis le BLANC, Pr. de Psychologie, Université Toulouse 2, Directeur de thèse
Mme Marie-Pierre CAZALS, MCF de Psychologie, Université Toulouse 2, Directrice de thèse

Remerciements

Existe-t-il quelque chose de plus doux, de plus agréable, que d'exprimer son amour et sa reconnaissance à celles et ceux qui font que je suis qui je suis et qui ont rendu ces quatre années, et plus largement ma vie, si belles ?

Pour commencer, je tiens à remercier mes directeur et directrice de thèse, Alexis le Blanc et Marie-Pierre Cazals pour leur encadrement qui a largement contribué à rendre ces quatre années de travail aussi passionnantes qu'agréables. Vous avez parfaitement su être tout autant exigeants que bienveillants avec moi, ce qui m'a permis de donner le meilleur de moi-même, de prendre un immense plaisir à écrire cette thèse et d'en être fière. Merci pour tout le temps que vous m'avez accordé et pour votre patience, malgré vos emplois du temps chargés et mes envois à répétition de chapitres beaucoup trop longs à relire. Merci aussi pour votre accompagnement tout au long de ma formation de chercheuse, aujourd'hui je réalise tout ce que j'ai appris à vos côtés. Merci Alexis d'avoir autant valorisé mes écrits et d'avoir été aussi encourageant et cela depuis notre première réunion de Master 2 dont je me souviens encore. Merci Marie-Pierre d'avoir été présente et d'avoir eu des paroles justes et rassurantes quand j'en ai eu besoin. Merci à vous deux pour votre complémentarité !

Vous m'avez grandement aidée à reprendre enfin confiance en moi. Les mots me manquent pour exprimer à quel point je suis reconnaissante de tout ce que vous m'avez apporté, donc simplement merci à vous deux d'avoir été les encadrants que vous avez été.

Je remercie très sincèrement les membres du jury, Jean-Luc Bernaud, Jacques Pouyaud et Isabelle Soidet, non seulement d'avoir accepté de participer à la soutenance de cette thèse, mais aussi pour tout le temps consacré à la lecture et à l'évaluation de mon travail. Je vous en suis très reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier tous les membres du Laboratoire LPS-DT qui a été un lieu accueillant, convivial, bienveillant et qui donne envie de continuer à faire de la recherche. Merci aux membres de l'équipe 1 pour leurs conseils, leurs remarques constructives sur mon travail et pour leur soutien. Je tiens tout particulièrement à remercier Sandrine Croity-Belz d'être une directrice aussi attentive aux besoins et au bien-être des doctorant.e.s du laboratoire. Mais aussi d'avoir pris le temps de me conseiller dans mes choix de parcours pour me permettre d'aborder cette période d'après-thèse de manière plus sereine et confiante. Je remercie aussi chaleureusement Isabelle Faurie pour ces nombreux échanges qui m'ont permis de mieux connaître le métier d'enseignante-chercheuse et qui m'ont confortée dans mon désir de l'exercer. Merci aussi à toi Davina pour ton aide précieuse quand on est perdus dans les démarches administratives !

Merci aux membres de mon CSI, à Nathalie Oubrayrie, pour son suivi depuis mon mémoire de Master 2. Merci à Vincent Angel sans qui ce travail de thèse n'aurait jamais pris cette forme, merci pour tes précieux conseils et pour ton implication.

Merci à l'école doctorale CLESCO grâce à laquelle j'ai pu effectuer ma thèse avec un CDU.

Merci à tous les jeunes qui ont rempli le questionnaire et/ou répondu à mes questions lors d'un entretien. Merci à toutes et à tous pour votre confiance et pour le temps que vous m'avez accordé. Merci d'avoir accepté de partager vos parcours de vie, vos réflexions et vos idées, vous êtes inspirants. Cette thèse c'est juste grâce à vous. Je vous souhaite à chacun et à chacune bon courage dans votre quête.

Parce que je me devais de leur rendre hommage un jour. Parce que ce sont les premiers à m'avoir donné envie d'écrire et qu'ils m'ont toujours accompagnée. Merci aux rappeurs et rappeuses : Diam's, Orelsan, PNL, Nekfeu, Vald, Jul, SCH, IAM, Damsa, Keny Arkana, Dinos, Ninho, La fouine, Booba, Alpha Wann, Népal, la Fonky Family, Sniper, Moha MMZ, Médine, Gringe, Laylow et tous ceux qui ont « éclairé ma plume, éclairé mes lectures ».

Il est parfois des œuvres qui marquent une période de notre vie et s'y associent. Pour moi, cette thèse sera à jamais liée aux albums de PNL. Alors je remercie encore plus Ademo et NOS, déjà pour avoir représenté, d'une certaine manière, des modèles qui m'inspirent. Mais aussi pour avoir écrit des textes qui ont été une source de motivation inépuisable et parfois un refuge... Merci d'avoir rythmé et sublimé cette vie de thèse, d'avoir donné une nouvelle couleur et un nouveau regard à cette période de ma vie. Mais aussi d'avoir inspiré et accompagné de nombreuses réflexions et séances d'écriture nocturnes. Merci de m'avoir donné envie d'aller chercher le monde. Je suis presque sûre que cette thèse n'aurait pas été la même sans votre musique dans ma vie...

Merci au Mirail d'être devenu, en tous points, ma maison...

Un gros big up à ma team doctorantes de la RE 222. Julia, qui m'a donné l'idée et l'envie de créer du lien entre l'art et la recherche. Mélanie, qui a rejoint le bureau pour notre plus grand plaisir. Camille, ma partenaire de colloques et de bons moments partagés. Mais surtout à celles qui ont été, pendant 4ans, mes coloc d'ilot. Elorri, toujours rayonnante, toujours engagée, toujours à fond et de bonne humeur. Marie-Amélie, d'une gentillesse et d'une douceur incroyable, toujours là quand on a besoin d'aide. Et Audrey (ma tourterelle), ma partenaire de vannes et de clashes, la thèse aurait été moins fun sans ta volonté constante de m'embêter.

Et bien sûr merci à toi Justine, au-delà d'avoir été une super collègue et une super copine, d'avoir été ma maître Jedi dans mon épreuve des stat. Merci pour ton aide précieuse et pour tout le temps que tu as pris pour moi. Merci de m'avoir bien souvent empêchée de faire des bêtises et de m'avoir encouragée quand je pensais ne pas y arriver.

On serait presque tenté de ne pas la terminer cette thèse pour ne jamais vous quitter... Merci à vous toutes pour l'écoute, l'aide, les conseils, la motivation, l'implication dans l'organisation des séminaires doctoraux. Merci pour votre amitié, pour tous ces moments partagés dans et en dehors du bureau, pour les discussions qui donnent espoir sur le monde dans lequel on va devoir vivre ensemble. Vous êtes le groupe de meufs le plus stylé que j'ai connu.

Un autre big up à ma team des représentants doctorants, tout particulièrement Anne-Flore, Chloé, Dimitri, Marie-Amélie et Valentin, merci pour votre implication dans ce mandat qui a demandé beaucoup de travail et merci aussi pour les chouettes soirées passées ensemble.

Merci à tous les amis que j'ai eu la chance d'avoir ma vie, qui m'ont tant appris sur moi et pour lesquels je garderai toujours une profonde affection et reconnaissance. Et je remercie tout particulièrement, celles et ceux qui sont toujours à mes côtés aujourd'hui. Merci à toi Coraline, la meilleure coloc et amie que j'aurai pu rencontrer. On s'est tellement appris et apporté toutes les deux, merci pour ton humour, pour les nuits à parler ou danser sur la musique de Jul. Reviens vite sur Toulouse, les soirées du Mirail manquent toujours de folie quand tu n'es pas là. Une pensée particulière pour toi Sylvère, qui m'a donné envie d'étudier la psychologie. Merci à toi qui m'as toujours comprise, aidée et soutenue et surtout toi qui a été là quand je n'avais personne d'autre vers qui me tourner. Un amour infini pour vous qui êtes là depuis si longtemps malgré tout... Camille, toujours de bonne humeur, toujours pleine d'énergie, merci pour tous ces moments qu'on a partagés ensemble, les soirées, les vacances, mais surtout merci d'être toujours là quand j'ai besoin de toi. Florian, je sais pas comment tu fais pour réussir à toujours autant me faire rire après toutes ces années, merci d'avoir été à mon écoute et compréhensif quand il le fallait. Et bien sûr toi Timoté, mon Timmy, mon ami depuis 25ans maintenant. Merci pour ton humour et ta légèreté mais surtout, merci d'être mon confident et de toujours réussir à me rassurer et me montrer le chemin.

Merci à ma famille : mes parents, ma sœur, mon frère et mon neveu. Merci à vous d'être les personnes en qui j'aurai confiance toute ma vie, vers lesquelles je sais que je peux me tourner, qui seront toujours là, pour m'épauler et pour croire en moi. Merci Mélanie d'être un de mes piliers et de me faire savoir que tu seras toujours là en cas de quoique ce soit. Merci aussi pour ton humour et de m'avoir initiée à ton art de la répartie ! Merci Bastien pour ta présence dans des moments clés de ma vie, te voir et t'avoir près de moi est toujours un moment de joie. Merci à vous deux d'avoir mis la barre si haute en travaillant aussi dur et de m'avoir montré et appris ce qu'était le dépassement de soi. Tylian, tu as fait une entrée fracassante dans notre famille et maintenant on ne saurait plus comment vivre sans toi. Merci pour tous ces rires.

Parce qu'aujourd'hui je vois tout, vos sacrifices, votre amour caché derrière les inquiétudes et les maladresses... Je sais que tout ça, cette thèse et ce rêve que je touche du doigt, c'est grâce à vous. Merci maman d'avoir si longtemps dédié ta vie aux nôtres, d'avoir, sans relâche, œuvré à mettre à notre disposition le monde que tu n'as pas eu. Merci papa pour ta douceur, tes paroles réconfortantes et ta compréhension. Merci pour votre soutien et votre fierté.

Vous êtes les personnes les plus courageuses que je connaisse. Merci de m'avoir légué un peu de votre force et de prendre le relai quand j'en manque.

Les années passent et, toujours, je pense à toi

En relisant l'histoire, j'ai compris que tu es celle qui m'a montré la voie

Je te dédie cette réussite car je sais que personne n'est plus fier que toi

Merci d'avoir continué à veiller sur moi...

Aujourd'hui, j'aimerais mieux que le temps s'arrête

Ce qui compte, c'est pas l'arrivée, c'est la quête

Orelsan

Résumé

Notre recherche s'inscrit dans un contexte où les jeunes de la génération « Z » se retrouvent confrontés à la précarisation du monde du travail qui leur fait faire l'expérience de l'instabilité. Les spécificités des rapports au travail qu'ils auraient est l'un des points les plus mis en avant pour désigner leurs prétendues caractéristiques communes. Et c'est également une source de différentes représentations stéréotypées des jeunes (Delay, 2008), souvent décrits comme « infidèles » ou « ayant perdu la notion de la valeur travail ». C'est la raison pour laquelle il nous semble particulièrement important de connaître le contexte social et sociétal dans lequel cette population évolue mais également d'étudier plus précisément les rapports au travail de ces jeunes « Z » ainsi que leurs processus d'élaboration.

Pour cela, notre thèse se donne pour objectif de rendre compte de la variabilité intra et inter-individuelle des rapports au travail des jeunes de la génération « Z ». En effet, nous nous appuyons sur une approche considérant que le sujet construit différents rapports au travail en fonction des différentes définitions qui peuvent être données du travail (le Blanc et al, 2021). Nous nous appuyons également sur le modèle d'une socialisation plurielle et active (Malrieu, 1973) qui tient compte de l'influence de l'environnement (familial, amical, professionnel etc..) sur les conduites du sujet mais qui met également en lumière l'action réciproque du sujet sur son environnement. En ce sens, les jeunes « Z » construisent leurs rapports au travail dans une société particulière dont l'expérience ne sera pas la même en fonction de leur histoire familiale, qui serait elle-même différente en fonction de la génération, de la classe sociale et du genre du sujet (Darmon, 2006). De plus, les jeunes ne sont pas que des « récepteurs » passifs de l'influence d'autrui, ils sont également acteurs de leur socialisation. Ils ne vont donc pas « adopter » les valeurs transmises par leur entourage de manière « passive » en les reproduisant à l'identique. C'est par un processus « d'appropriation » qu'ils vont signifier et re-signifier les valeurs transmises (Londono Orozco, 2006, Cambon, 2009). De plus, ils vont également transmettre leurs propres valeurs aux différentes personnes qu'ils côtoient. Par un processus de personnalisation, les jeunes pourraient mettre en réflexion les différentes normes et valeurs (parfois contradictoires) héritées de leurs différents milieux de socialisation afin de créer leur propre système de valeurs et de construire leurs rapports au travail.

Pour rendre compte de ces deux niveaux de variabilité, nous avons mobilisé une méthodologie mixte qui articule deux études empiriques. Une première étude quantitative, menée par questionnaires auprès de 273 jeunes de la génération « Z », rend compte, à la fois de l'existence de différents rapports à quatre définitions du travail (travail-emploi, travail-activité, travail-

organisation et travail-sociétal) mais aussi de l'existence de quatre profils de jeunes au sein de la population interrogée qui se distinguent notamment sur l'importance accordée au travail dans leur vie mais aussi sur le fait de privilégier la recherche de plaisir au travail, ou au contraire, des valeurs plus instrumentales ou utilitaires et matérielles. Une seconde étude qualitative, menée par entretiens semi-directifs auprès de seize jeunes qui avaient préalablement rempli le questionnaire, permet de comprendre les spécificités des différents rapports au travail qu'ils construisent. Cette étude permet également de comprendre que leurs rapports au travail des jeunes sont principalement, mais pas exclusivement, influencés par leurs parents par un processus de transmission et d'appropriation des valeurs. Nos résultats montrent également que leurs rapports au travail se construisent au regard de diverses expériences de conflits de socialisation.

Mots clés : Jeunesse, Génération « Z », Rapports au travail, Influence sociale, Transmission et appropriation des valeurs, Conflits de socialisation

Abstract

Our research takes place in a context where young people of generation "Z" find themselves confronted with the precariousness of labor market, which makes them experience instability. The specific nature of their relationship to work is one of the points most frequently put forward to describe their allegedly shared characteristics. And it's also a source of various stereotypical representations of young people (Delay, 2008), often described as "unfaithful" or "having lost the notion of the value of work". That's why we feel it's particularly important not only to understand the social and societal context in which this population evolves, but also to study in greater detail these young "Z" people's relationships to work, and the processes by which they develop them.

To this end, the aim of our thesis is to examine the intra and inter-individual variability of Generation Z young people's relationships to work. Our approach is based on the notion that the subject constructs different relationships to work according to the different definitions that can be given to work (le Blanc et al, 2021). We also draw on the model of plural and active socialization (Malrieu, 1973), which takes into account the influence of the environment (family, friends, professional, etc.) on the subject's behavior, but also highlights the reciprocal action of the subject on his or her environment. In this sense, young people "Z" construct their relationships to work in a particular society, whose experience will not be the same according to their family history, which would itself be different according to the subject's generation, social class and gender (Darmon, 2006). What's more, young people are not just passive "receivers" of other people's influence; they are also actors in their own socialization. This means they don't "adopt" the values transmitted by those around them in a "passive" way, by reproducing them identically. Rather, through a process of "appropriation", they will signify and re-signify the values transmitted (Londono Orozco, 2006, Cambon, 2009). What's more, they will also transmit their own values to the different people they come into contact with. Through a process of personalization, young people may reflect on the different (sometimes contradictory) norms and values inherited from their different socialization environments, in order to create their own value system and construct their relationship to work.

To account for these two levels of variability, we have mobilized a mixed methodology that articulates two empirical studies. The first quantitative study, based on questionnaires sent out to 273 young people from Generation Z, reveals the existence of different relationships to four definitions of work (work-employment, work-activity, work-organization and work-societal), as well as the existence of four profiles of young people within the population surveyed, who

differ in terms of the importance attached to work in their lives, and in terms of whether they value the search for pleasure at work or, on the contrary, more instrumental or utilitarian and material values. A second qualitative study, conducted by semi-structured interviews with sixteen young people who had previously completed the questionnaire, enables us to understand the specificities of the different relationships to work that young people construct. This study also shows that young people's relationships to work are mainly, but not exclusively, influenced by their parents, through a process of transmission and appropriation of values. Our results also show that their relationships to work are shaped by various experiences of socialization conflicts.

Key words: Youth, Generation "Z", Relationships at work, Social influence, Transmission and appropriation of values, Socialization conflicts

Sommaire

Introduction	1
 PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE, CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	 4
Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche : Définir la catégorie sociale : « les jeunes de la génération Z »	5
I – « Jeunesse » et « entrée dans la vie adulte »	5
1- La difficile définition de la jeunesse	5
2- « Jeunesse » et « entrée dans la vie adulte »	6
3- Le passage du statut de jeune à celui d'adulte	7
3-1- Les perspectives théoriques de Galland et Erikson.....	7
3-2- Le statut d'« adulte émergent »	8
4- La jeunesse synonyme de quête d'autonomie.....	9
II- Définir la notion de génération.....	11
1- Peut-on parler de « génération » ?.....	11
2- Existe-t-il une génération « Z » ?.....	13
III – Les particularités des jeunes « Z » : des points de convergence au sein d'une jeunesse hétérogène ?	15
1- Disposition au militantisme et sensibilité pour la diversité	15
2- Usage des réseaux sociaux	17
3- Sociabilités et rapports à l'autorité et aux membres des différentes générations.....	20
4- Leurs rapports au monde actuel	23
Synthèse	27
 Chapitre 2 : La notion de rapport(s) au travail : des constats et une notion, objets de controverses	 30
I – Différentes approches de la notion de rapport au travail	30
1- Les significations accordées au travail	30
2- Le sens accordé au travail.....	32
3- L'approche des parcours de vie	34
4- Approche multidimensionnelle et intégrative du rapport au travail.....	36
5- Approche typologique du rapport au travail	36
5-1- L'approche d'Anctil.....	36
5-2- Différentes typologies des dynamiques d'insertion professionnelle.....	37
II- Différents rapports au travail pour un même sujet.....	39
1- Approche considérant qu'un sujet construit différents rapports au travail	39
1-1- Différentes définitions du travail	39
1-2- Différents rapports au travail.....	40
2- Les différents rapports au travail des jeunes « Z ».....	41
2-1- Les rapports à l'activité de travail et à l'emploi	42
2-2- Des rapports conflictuels à la hiérarchie	43
2-3- De nouveaux rapports à la hiérarchie.....	43

III- Les attentes des jeunes et l'importance qu'ils accordent au travail	45
1- Les attentes des jeunes vis-à-vis du travail.....	45
2- Les attentes des jeunes salariés vis-à-vis de leur travail.....	47
3- La valeur travail	48
IV – La notion de valeur et les valeurs que les jeunes recherchent au travail	51
1- Définir la notion de valeur	51
2- Le rôle des valeurs dans la construction identitaire	52
3- Les valeurs du travail	53
4- Les valeurs recherchées par les jeunes au travail.....	54
4-1- Rémunération et sécurité de l'emploi : valeurs privilégiées par les jeunes ?	54
4-2- Travail-passion : valeur privilégiée par les jeunes ?	55
4-3- Recherche d'un équilibre entre la vie au travail et la vie hors travail	56
4-4- Effacement des frontières entre travail et hors travail.....	56
Synthèse	58
Chapitre 3 : Socialisations primaire et secondaires : la question de l'articulation	60
I – Socialisation primaire.....	60
1- Socialisation primaire et éducation familiale.....	61
2- La reproduction sociale	61
3- Théories de l'Action.....	63
4- Approches interactionnistes de la socialisation	63
5- La socialisation primaire est-elle homogène ?.....	64
Synthèse et controverses.....	65
II- Socialisations secondaires.....	66
1- La socialisation conjugale	67
2- La socialisation par les groupes	68
3- La socialisation professionnelle et la construction des identités professionnelles	69
Synthèse et controverses.....	71
III- Articulation entre les socialisations primaire et secondaires	73
1- Continuité entre les socialisations primaire et secondaires	73
2- Socialisations contradictoires	74
3- Socialisation plurielle : la question du conflit.....	76
4- Le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions	80
4-1- Le modèle de socialisation de Malrieu.....	80
4-2- Système des activités, interdépendance des sous-systèmes et modèle de vie.....	81
Synthèse et controverses.....	83
Chapitre 4 - L'influence sociale et la transmission/appropriation des valeurs	86
I- Le processus d'influence sociale	86
II- Les sources influentes dans la construction des rapports au travail.....	88
1- Les sources expertes et compétentes sont-elles plus influentes que les sources sans statut ?.....	88
2- L'entourage proche est-il plus influent ?	90
3- Influences parentales et familiales	93
4- Influence du groupe de pairs.....	97

5-	Influences des médias et des réseaux sociaux.....	98
	Synthèse et controverses.....	99
III-	Appropriation et transmission des valeurs.....	101
1-	Définir les processus de transmission et appropriation des valeurs	102
2-	Conception interactionniste de la transmission-appropriation des valeurs.....	102
3-	Transmission-appropriation du rapport au travail par l'observation.....	104
4-	Influence sur les choix d'orientation par la transmission de valeurs.....	105
5-	Facteurs qui facilitent ou empêchent la transmission et l'appropriation des valeurs	106
	Synthèse et controverses.....	110
Chapitre 5 :	Problématique et méthodologie de la recherche.....	112
1-	Démarche de recherche : démarche « compréhensive » et posture « abductive »	112
2-	Contexte de la recherche	113
3-	Objet de recherche – Les rapports au travail	113
4-	La conception d'une socialisation active, plurielle et conflictuelle	114
5-	Hypothèse générale de recherche.....	118
6-	Les deux temps de la recherche	118
7-	Choix d'une méthodologie mixte.....	122
DEUXIÈME PARTIE :	ETUDE EMPIRIQUE QUANTITATIVE.....	125
Chapitre 6 :	Méthodologie de l'étude quantitative	126
I-	La construction du questionnaire d'enquête.....	126
1-	Les données sociobiographiques et positionnelles.....	126
2-	La création des indicateurs des variables sociobiographiques et positionnelles	126
3-	Les valeurs recherchées au travail.....	128
4-	Les rapports au travail.....	129
4-1-	Le choix des différentes définitions et dimensions du travail étudiées	130
4-2-	Les items du travail-emploi	132
4-3-	Les items du travail-activité	133
4-4-	Les items du travail-organisation.....	133
4-5-	Les items du travail-sociétal.....	133
II –	Participants de l'étude	134
1-	Critères de recrutement	134
2-	Présentation de la population.....	135
3-	Méthodes de traitement des données quantitatives	137
Chapitre 7 :	Analyses factorielles exploratoires et confirmatoires	139
I –	Les analyses exploratoires et confirmatoires des valeurs du travail.....	139
1-	L'analyse en composantes principales (ACP)	139
2-	L'interprétation des deux facteurs extraits	139
3-	L'analyse factorielle confirmatoire (AFC)	140
4-	Analyse des corrélations.....	141
5-	Création de la variable « Groupes de valeurs »	141
II -	Les analyses exploratoires et confirmatoires de la centralité du travail.....	142
1-	Les analyses en composantes principales (ACP).....	142
2-	Interprétation des facteurs extraits	144

3-	Les analyses factorielles confirmatoires (AFC).....	144
4-	Analyses des corrélations	146
5-	Synthèse et interprétation des résultats.....	146
III-	Les analyses exploratoires et confirmatoires des orientations au travail	147
1-	Les analyses en composantes principales (ACP)	148
2-	Interpretation des facteurs extraits	150
3-	Les analyses factorielles confirmatoires (AFC).....	150
4-	Analyses des corrélations	152
5-	Synthèse et interprétation des résultats.....	152
IV-	Les analyses exploratoires et confirmatoires des finalités du travail.....	153
1-	Les analyses en composantes principales (ACP)	153
2-	Interprétation des facteurs extraits	155
3-	Les analyses factorielles confirmatoires (AFC).....	157
4-	Analyse des corrélations.....	158
5-	Synthèse et interprétation des résultats.....	159
	Synthèse du chapitre.....	160
	Chapitre 8 : Statistiques descriptives - calcul des Empans.....	161
	I- Facteurs de centralité du travail.....	162
	II- Facteurs d'orientations au travail.....	165
	III- Facteurs de finalités du travail	168
	Chapitre 9 : Analyse factorielle mixte et analyse de classification hiérarchique	174
	I- Analyse factorielle mixte.....	174
1-	Choix du nombre de dimensions.....	175
2-	Présentation et interprétation de la première dimension.....	176
3-	Présentation et interprétation de la deuxième dimension	178
4-	Relations entre les variables quantitatives	181
	II- Analyse de classification hiérarchique	183
1-	Choix du nombre de classes	183
2-	Cluster 1	185
3-	Cluster 2	187
4-	Cluster 3	189
5-	Cluster 4	190
	Synthèse générale de l'étude quantitative	193
	TROISIÈME PARTIE : ETUDE EMPIRIQUE QUALITATIVE.....	196
	Chapitre 10 : Méthodologie de l'étude qualitative.....	197
	I- Le recrutement des participants de l'étude.....	197
	II - La méthode de recueil des données	199
1-	L'entretien d'approfondissement	199
2-	L'entretien de type « récit de vie ».....	200
3-	L'entretien semi-directif avec support.....	200
	III - Le déroulement et les limites des entretiens semi-directifs	201

IV- Méthodes de traitement des données	203
Chapitre 11 – Analyse de contenu thématique.....	205
I - Rapports au travail	205
1- Caractéristiques générales	205
2- Les différents rapports au travail	206
3- Les Cluster.....	210
4- Les variables positionnelles et socio-biographiques	217
Synthèse et liens avec l'étude quantitative	222
II – Influences de l'entourage sur la construction des rapports au travail	224
1- Les différentes sources et raisons d'influence	225
2- Influence sociétale et projection dans l'avenir.....	229
3- Processus d'influence : une influence par la transmission/appropriation des valeurs.....	233
4- Articulation entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires	239
5- Les contradictions dans la socialisation – perceptions et stratégies mobilisées.....	241
6- Conflits de socialisation	248
Synthèse et interprétation des résultats	254
Chapitre 12 - Etudes de cas : des modalités de socialisation et des expériences de conflits contrastées.....	257
I- Une socialisation homogène : l'absence de conflit ? L'étude de cas de Tony	259
1- Le profil de Tony	259
2- L'étude de cas de Tony	260
II- Des contradictions pendant la socialisation primaire : l'expérience d'un conflit de loyauté – L'étude de cas de Tristan	266
1- Le profil de Tristan	266
2- L'étude de cas de Tristan.....	267
III- Des contradictions dans l'articulation des socialisations primaires et secondaires : l'expérience d'un conflit de valeurs – L'étude de cas d'Alice.....	274
1- Le profil d'Alice	274
2- L'étude de cas d'Alice.....	275
IV- Des contradictions dans l'articulation des socialisations primaires et secondaires : l'expérience d'un conflit identitaire – L'étude de cas de Rayana.....	282
1- Le profil de Rayana	282
2- L'étude de cas de Rayana	283
Discussion.....	292
Conclusion générale.....	307
Bibliographie.....	315
Index des tableaux	346
Index des figures	348
Annexes	349

Introduction

Notre recherche s'inscrit dans un contexte où les jeunes de la génération « Z », regroupant les individus nés à la fin des années 1990, représenteront, selon Pôle Emploi, 30% des forces de travail d'ici à 2030. Dans ce contexte, les médias n'ont cessé de mettre en avant les spécificités des rapports au travail de la jeunesse actuelle qui est l'objet de représentations stéréotypées (Delay, 2008).

Mais qu'en est-il précisément de la situation des jeunes de cette génération sur le marché de l'emploi ? En premier lieu, il est à noter que les jeunes vivent actuellement dans un monde de crises qui peuvent être sources d'instabilité et d'incertitudes. Notamment car ils font face à la précarisation du monde du travail qui fragilise leurs situations professionnelles (Vendramin, 2020). Les formes plus précaires d'emploi, comme le CDD ou l'intérim, ont augmenté. En effet, elles concernaient 4,5% des employés en 1982 et 12,2% des employés en 2017 (Insee, 2021). Les jeunes sont actuellement plus touchés par le chômage, comparativement à l'ensemble de la population, ou exposés aux formes précaires d'emploi (Insee, 2023). Plus fréquemment recrutés en contrats courts, ils ont été particulièrement impactés par la crise sanitaire, notamment car ils sont plus nombreux à avoir perdu leur emploi (Amsellem-Mainguy et al, 2021). En outre, ils doivent faire face à un déclassement qui augmente avec les générations (Centre d'observation de la société, 2023). Aujourd'hui, un même diplôme ne donne plus accès aux mêmes positions sociales et les jeunes diplômés sont de plus en plus contraints d'accepter un poste inférieur à leur niveau de formation. On peut également souligner le fait que les jeunes femmes ainsi que les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés sont les plus touchés par cette précarisation du marché du travail. Ils ont notamment été plus nombreux à perdre leur emploi et/ou à voir leur situation financière se dégrader lors de la crise sanitaire du Covid (Amsellem-Mainguy et al, 2021).

A l'instar des médias de service public, les auteurs de la littérature scientifique opposent deux visions de la jeunesse et deux manières de se positionner face au monde du travail. Les jeunes « Z » sont, d'une part, perçus comme « angoissés » face aux difficultés, ils seraient devenus « individualistes » (Twenge, 2018) et accorderaient moins d'importance au travail dans leur vie (Academos, 2019). D'autre part, ils sont décrits comme « optimistes », ouverts au monde et désireux de venir en aide à autrui par leur travail (Lewi, 2018) mais aussi capables de s'investir et de fournir des efforts conséquents au travail (Gentina & Délécluse, 2018). De manière corollaire, le rapport au travail de la « génération Z » est souvent décrit comme un objet unique

et homogène, bien qu'ici encore, personne ne s'accorde sur ses prétendues caractéristiques. A ce sujet, certains auteurs précisent qu'il varie relativement à certains facteurs, principalement en fonction du niveau de diplôme des jeunes (Couronné et al, 2019 ; Castera & Gougain, 2019).

Dans les médias, comme dans la revue de littérature scientifique, de nombreuses questions se posent donc aujourd'hui sur le(s) rapport(s) au travail que construisent les jeunes de la génération « Z ». En effet, d'une part, comment caractériser la notion même de rapport au travail ? Chaque sujet établit-il un rapport univoque au travail ou construit-il plusieurs rapports au travail en fonction de la manière dont il conçoit le travail ou dont on lui en parle ? D'autre part, les jeunes de la génération « Z » représentent-ils une catégorie sociale homogène qui établit un ou des rapport(s) spécifique(s) au travail ?

Ainsi, l'objectif de cette thèse sera d'étudier les rapports au travail des jeunes de la génération « Z » ainsi que certains processus de socialisation par lesquels ils se construisent. Afin d'atteindre cet objectif, le choix d'une méthodologie mixte nous conduira à combiner l'analyse de données quantitatives et celle de données qualitatives. La démarche quantitative permet d'avoir accès à un échantillon de jeunes « Z » qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Tandis que la démarche qualitative permet de donner la parole aux principaux concernés à qui l'on prête trop souvent certaines caractéristiques communes plus ou moins stéréotypées.

Pour présenter notre recherche, nous avons structuré ce manuscrit de thèse en trois parties.

La première partie, qui s'intitule « **Contexte, cadre théorique et problématique de la recherche** », se compose de cinq chapitres et a pour objectif d'étudier, à partir d'une revue de la littérature scientifique, les différentes notions mobilisées dans cette thèse pour répondre à nos questionnements, puis pour construire la problématique ainsi que les hypothèses de la recherche. Plus précisément, le premier chapitre s'attache à contextualiser la recherche. Il s'agit de définir les notions de « jeunesse », de « jeune adulte » mais aussi de « génération ». Le deuxième chapitre vise à définir notre objet d'étude. Nous appréhenderons comment différents chercheurs en sciences humaines et sociales définissent le(s) rapport(s) au travail et dans quelles controverses théoriques ils situent leur définition et leur approche. Le troisième chapitre nous permettra de comprendre les mécanismes qui, tout au long de la vie du sujet, l'amènent à intérioriser des modèles, des normes, des valeurs de ses différents « milieux de socialisation » et qui expliquent comment ce dernier construit son « identité » ou son « modèle de vie ». Plus précisément, nous nous appuyerons sur le modèle de la socialisation de Malrieu (1973, 2003) qui met l'accent sur le caractère pluriel et conflictuel de la socialisation, et sur l'action

réci-proque du sujet dans sa socialisation. Le quatrième chapitre se focalisera sur les processus d'influence sociale et de transmission/appropriation de valeurs qui sont de puissants vecteurs de la socialisation. Enfin, le cinquième chapitre présente la problématique de la thèse en précisant son orientation épistémologique, son déroulé en deux temps, et en justifiant notre choix d'adopter une méthodologie mixte.

Dans les deux parties suivantes, les méthodologies et les résultats des deux études empiriques seront présentés et discutés.

La deuxième partie du manuscrit correspond à « **L'étude empirique quantitative** ». Elle se compose de quatre chapitres. Cette enquête, menée par questionnaire, a pour objectif de caractériser les rapports au travail des jeunes « Z ». Le chapitre 6 présente la méthodologie de cette première enquête et précise comment nous avons construit le questionnaire. Les chapitres 7, 8 et 9 rendent compte des résultats obtenus après avoir effectué des analyses statistiques descriptives de nos données.

La troisième partie du manuscrit correspond à « **L'étude empirique qualitative** » et se compose de trois chapitres. Cette enquête, par entretiens, a pour objectif de comprendre pourquoi et comment ces rapports au travail se sont construits. Le chapitre 10 décrit la méthodologie utilisée pour cette deuxième enquête. Les chapitres 11 et 12 rendent compte des résultats que nous avons obtenus après avoir effectué une analyse de discours de seize jeunes interrogés, complétée par quatre études de cas.

Enfin, nous terminons la thèse par la discussion des résultats issus de nos deux enquêtes puis nous dégageons, dans la conclusion générale, les principaux apports, mais aussi les limites, de ce travail de recherche.

PREMIÈRE PARTIE :

**CONTEXTE, CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA
RECHERCHE**

Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche : Définir la catégorie sociale : « les jeunes de la génération Z »

Ce premier chapitre sera consacré à la contextualisation de notre recherche. Avant d'étudier les rapports au travail des jeunes de la « génération Z », il nous faut définir la notion de jeunesse et la contextualiser. Cela signifie qu'il nous faut définir sur quelle période de vie s'étale la jeunesse et donc situer le passage de l'adolescence au « jeune » ou « jeune adulte » puis le passage de la jeunesse à l'âge adulte. Dans un second temps nous interrogerons l'usage de la notion de « génération » ainsi que l'existence d'une génération « Z ». L'objectif sera alors d'aborder ces questionnements en montrant comment ce « fait générationnel » dont on a cessé de souligner la force et le caractère d'évidence ne va pas de soi et qu'il est en fait objet de controverses autant sociétales que scientifiques. Après avoir introduit et discuté le concept de « génération », la troisième partie de ce chapitre sera consacrée à la question de savoir s'il existe une « génération Z », notion dont l'usage, également controversé, est dénoncé par certains auteurs.

I – « Jeunesse » et « entrée dans la vie adulte »

1- La difficile définition de la jeunesse

Les sociologues s'accordent pour dire que la notion de « jeunesse » est complexe à définir et que cette définition évolue avec les différentes générations. Selon Roche (2006), les études inhérentes à la jeunesse menées depuis une vingtaine d'années se situent à la charnière de différentes branches de cette discipline relative à la famille, à l'éducation, au travail et à la déviance.

Bordes (2017) rapporte que, dans les années 1950-1960, la jeunesse était considérée comme une période positive, de changement psychologique et d'épanouissement personnel. Le débat sur la notion de « jeunesse » évolue au milieu des années 60 et la jeunesse peut alors être catégorisée dans une tranche d'âge définie par les institutions (12-17ans, 16-25ans, 18-30ans). Cette période correspondrait à un âge de la vie qui serait centré sur l'expérimentation de nouvelles règles de vie.

Roche (2006), qui a fait un état des lieux sur les différentes approches de la jeunesse en sociologie, conclut qu'il existe deux orientations principales. La première renvoie au fait de définir la jeunesse comme une catégorie sociale, la jeunesse est alors vue comme un groupe

social homogène partageant la même culture juvénile. Cependant, certains sociologues ne partagent pas cette opinion et considèrent une approche différente de la jeunesse. Pour Bourdieu (1980), la jeunesse n'est qu'un mot. Identifier la jeunesse selon un groupe social défini et universel n'est pas possible car cette notion diffère en fonction des pays et des époques.

On retiendra donc qu'il n'y a pas de consensus sur la manière de définir la jeunesse dans le champ des sciences humaines et sociales. Voyons maintenant de quelles autres notions celle de la jeunesse est souvent démarquée ou à quelles autres elle est souvent associée.

2- « Jeunesse » et « entrée dans la vie adulte »

Depuis 1970, les sociologues parlent d'un « allongement de la jeunesse » et d'une entrée plus tardive dans la « vie adulte ».

Selon Baudelot (2008), cela s'explique par l'allongement des études. L'entrée dans la vie adulte n'est pas rythmée par les mêmes étapes dans les différents pays d'Europe. En France, le jeune doit trouver un travail stable, or : « le traitement scolaire du chômage, le faible taux d'activité des jeunes et le niveau élevé du chômage frappant ces classes d'âge ralentissent et compliquent l'accès à la vie d'adulte » (Baudelot, 2008, p. 1). Par conséquent, la jeunesse ne serait plus délimitée par des âges et des frontières fixes :

Les seuils traditionnels tendent à s'araser et le prétendu « adulte » ne se conçoit plus lui-même comme un être fini : il ne cesse de se trouver devant une ligne d'horizon qui recule à mesure qu'il avance et réapparaît devant lui au moment même où il croit l'avoir franchie. La notion d'adulte ne renvoie plus à un statut, elle n'est que perspective (Baudelot, 2008, p. 2).

Selon Hamel (2016), il est important pour le chercheur de ne pas réduire la notion de « jeune » à celle d'« étudiant » car il s'agirait d'un amalgame courant, qui serait à éviter. En effet, les étudiants, par leurs connaissances et compétences acquises, peuvent entrer dans la vie adulte dans des conditions différentes des autres jeunes, et ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble de la jeunesse. Pour cette raison, nous définissons notre population de recherche comme « les jeunes » ou les « jeunes adultes » et non pas spécifiquement les étudiants.

Cette première approche sociologique nous permet de comprendre qu'il n'est pas possible de définir la jeunesse uniquement avec le critère d'âge et que cette période a tendance à s'allonger. Nous allons maintenant étudier les perspectives de recherche de Galland (1995), Erikson (1966, 1968, 1980) et Arnett (2000, 2006, 2015) sur les stades de développement et plus précisément sur ceux qui correspondent à l'entrée dans la vie adulte.

3- Le passage du statut de jeune à celui d'adulte

3-1- Les perspectives théoriques de Galland et Erikson

Nous avons d'abord choisi de comparer les perspectives théoriques de Galland (1995) et d'Erikson (1966, 1968, 1980) sur le passage du statut de jeune à celui d'adulte. Premièrement, la confrontation de ces deux auteurs nous permet de comparer une approche sociologique à une approche psychologique de cette transition. Ensuite, ces deux auteurs décrivent les passages d'un statut à un autre à l'aide de stades, ce qui en facilite la comparaison. Pour finir, Galland est un sociologue qui a beaucoup travaillé à définir le passage de la jeunesse à l'âge adulte, tandis qu'Erikson propose une théorie psychosociale du développement d'un sujet actif ; c'est une notion présente dans le modèle de socialisation sur lequel s'appuie ce travail de recherche. Selon Galland (1995), un jeune entre dans la vie adulte après avoir passé certaines étapes et obtenu certains statuts. Dans l'ordre chronologique (traditionnel), les étapes sont : avoir un emploi fixe, être installé dans un logement indépendant de celui de ses parents, vivre en couple et fonder une famille. Galland (1995) estime que l'allongement de la jeunesse s'explique par l'arrivée plus tardive de ces différentes étapes qui sont passées à des âges, ou dans des ordres, différents. En effet, l'allongement des études recule l'accès à l'emploi, qui correspond à la première phase. La deuxième phase se situe entre le départ du domicile parental et la formation du couple. La jeunesse est allongée du fait que de nombreux jeunes prennent un logement sans s'installer en couple. La troisième, et dernière étape, va de la formation du couple à la naissance du premier enfant. Cette phase est également allongée, du fait que de nombreux jeunes alternent les périodes de vie « en couple » et les périodes de vie « solitaire ». Mais certains sont également installés en couple sans avoir d'enfant. Enfin, le statut d'adulte n'est atteint qu'avec l'exercice du rôle parental.

Dans sa thèse, Côté (2015) décrit les stades du développement d'Erikson (1966, 1968, 1980). Les stades correspondant à l'entrée dans la vie adulte sont les suivantes : stade 6 « Intimité/Isolation » qui correspond au jeune adulte et stade 7 « Générativité/Stagnation » dans lequel le sujet est pleinement adulte. Dans le stade 6, qui est l'étape « d'intimité », le jeune apprend à expérimenter l'intimité avec autrui sans perdre son identité. Mais Erikson ne définit pas nécessairement cette intimité par une vie de couple. L'intimité est définie par le partage profond et intense avec une autre personne. Le sujet peut l'expérimenter dans une vie de couple, mais également à travers des amitiés proches ou des relations sexuelles. Durant cette étape,

l'individu doit apprendre à partager ses sentiments, ses pensées, à prendre soin d'une autre personne, sans perdre son identité. Il doit pouvoir différencier les proches et les étrangers, ainsi que les liens compétitifs et les liens érotiques. Dans le stade 7, l'adulte développe un intérêt pour la génération suivante, pour la guider :

La générativité n'implique pas nécessairement seulement d'avoir procréé. Elle consiste plutôt pour la personne à découvrir sa place dans le cycle de vie des générations. (...) Par contre, si l'adulte ne s'engage pas au niveau du travail, en amour ou d'une façon quelconque dans la société, il développe l'état de stagnation avec l'impression que sa croissance personnelle et sociale a pris fin. Par ailleurs, le désir d'avoir des enfants n'implique pas obligatoirement qu'il y aura générativité ou capacité parentale adéquate. (Côté, 2013, p. 25).

3-2- Le statut d'« adulte émergent »

Plutôt que de parler d'un « allongement de la jeunesse », une théorie soutient l'existence d'un nouvel âge entre celui de l'adolescence et de l'adulte : l'adulte émergent (Arnett, 2000, 2006, 2015). Cette période de vie est située entre 18 et 25 ans et se caractérise par les cinq spécificités suivantes : l'exploration identitaire, l'instabilité, l'entre-deux, les possibilités et l'égoïsme. Les auteurs indiquent que cet âge est le plus « hétérogène » du parcours de vie car il n'est pas normé et il va donc s'illustrer de manières « diversifiées » chez les sujets. En comparaison, la période d'adolescence qui précède est normée par l'obligation scolaire et le statut d'adulte qui vient après serait normé par l'inscription durable dans l'emploi et/ou la conjugalité et parentalité.

L'approche d'Erikson (1966, 1968, 1980) nous semble plus appropriée car elle ne considère pas que la vie de couple et la parentalité sont obligatoires pour être « adulte ». Il faut être conscient que certaines personnes décident de ne jamais avoir d'enfants, on ne peut pourtant pas considérer qu'elles seront des « jeunes » toute leur vie. Cependant, l'approche d'Erikson, contrairement à celle de Galland, ne se penche pas particulièrement sur la question spécifique du travail, qui est celle qui nous intéresse dans cette recherche. On peut retenir de la théorie de l'« adulte émergent » d'Arnett et de celle du stade du « jeune adulte » d'Erikson qu'elles renvoient à un stade où le sujet n'est plus adolescent, mais pas encore adulte, caractérisé par une période de transition et d'instabilité dans laquelle il doit construire son identité.

Nous allons maintenant voir dans la partie suivante comment certains auteurs, tout en s'appuyant sur cette notion de stades de passage à l'âge adulte, en montrent les limites et apportent de nouveaux éléments pour appréhender le passage à l'âge adulte.

4- La jeunesse synonyme de quête d'autonomie

De Singly (2000) remet en question le passage à l'âge adulte avec l'acquisition des statuts évoqués par Galland. L'auteur rappelle qu'un sujet qui a obtenu tous ces statuts, et qui est donc un « adulte », peut décider de tout quitter pour recommencer une nouvelle vie. L'auteur précise qu'on ne peut pas pour autant dire que l'individu perd son statut d'adulte et rappelle que beaucoup d'adultes peuvent avoir ce désir de changement par peur de se sentir enfermés dans une vie toute tracée. De plus, il peut être encore plus difficile, pour certains sujets, de déterminer à quel moment s'opère le passage à l'âge adulte, car eux-mêmes ne se considèrent jamais comme « adulte », ayant associé ce terme de façon péjorative à l'arrêt de leur développement personnel.

Certains psychologues parlent du passage à l'âge adulte en termes de maturité ou encore d'autonomie identitaire. Anatrella (2003) estime que le sujet est « mature » (et donc adulte) quand il a achevé la mise en place des fonctions de base de la vie psychique et qu'il est capable de différencier sa vie interne du monde extérieur. Il décrit une nouvelle catégorie, appelée les « adolescents », qui englobe les jeunes adultes qui auraient du mal à devenir matures. Ces adolescents représentent les adultes qui continuent à agir comme des adolescents, par exemple en fuyant les responsabilités et les contraintes.

Selon Boutinet (2012), cette quête de l'autonomie, synonyme de passage à l'âge adulte, s'opère par les projets que construisent les jeunes. Le projet que développe le sujet va venir structurer son parcours et jouer le rôle de rite initiatique. Les étapes menant à l'autonomie et l'indépendance seraient marquées par le rythme des différents projets.

Cette acquisition de l'autonomie semble être largement partagée par les auteurs en sciences humaines pour définir le passage au statut d'adulte. En adéquation avec les auteurs précédemment cités, Van de Velde (2008) conçoit le passage à l'âge adulte comme un « processus d'autonomisation identitaire », en prenant en compte l'indépendance matérielle mais également l'indépendance identitaire et subjective. Ainsi, il ne serait pas question d'un « état adulte » ou d'un « statut adulte » mais plutôt d'un processus de « devenir adulte » marqué d'allers et retours, synonyme d'inachèvement. Ce sentiment de se « sentir adulte » dépendrait plus d'un long processus d'individualisation au cours du parcours de vie que d'une indépendance matérielle. S'il est si difficile de marquer le début et la fin de ce processus, c'est que l'identité du sujet est liée au « mouvement intime des pensées » et qu'elle est « subjective et fluctuante ». Cette perspective rejoint et complète celle d'Erikson.

Gaudet (2007) confirme cette difficulté à définir la jeunesse, tant il faut s'appuyer sur différents facteurs : les processus psychiques, biologiques, les normes sociales telles que les rites symboliques, les événements de vie, les lois ou encore les rôles sociaux (Elder et al, 2005). Selon l'auteure, l'approche des parcours de vie permet de comprendre la tension du passage à l'âge adulte en l'abordant comme une période de développement psychosocial et de transition des rôles sociaux, influencée par des contextes socioéconomiques. L'auteure considère que cette période de transition se caractérise par une multitude de repères institutionnels et sociaux qui rendent cette période de la vie imprécise ; par exemple un jeune devant se positionner après ses études secondaires à travers le choix entre la poursuite d'études universitaires et l'insertion sur le marché de l'emploi. En effet, concernant la trajectoire professionnelle, les jeunes se trouvent dans une période d'exploration qui leur permet de définir leurs intérêts ainsi que leur identité professionnelle. Cependant, l'auteure précise également que cette approche du parcours de vie n'est pas suffisante pour appréhender le passage à l'âge adulte car elle ne traite pas de la complexité des processus symboliques renvoyant à l'ensemble des processus de socialisation qui permettent à l'individu de développer ses rapports à son identité, aux autres, aux normes sociales mais également aux institutions. L'approche d'Erikson apparaît ici complémentaire car le développement identitaire ainsi que le rapport à autrui, y sont abordés.

Nous venons de voir les différentes façons qu'ont les sociologues et psychologues de définir la jeunesse ainsi que le passage de la jeunesse à la vie adulte. Si les théories diffèrent, tous les auteurs s'entendent sur la difficulté à définir cette jeunesse. Certaines notions reviennent systématiquement pour décrire le passage à l'âge adulte comme l'acquisition de l'indépendance (particulièrement identitaire), de l'autonomie et de la stabilité. Il faut également garder en tête que tout comme les auteurs, les sujets eux-mêmes peuvent éprouver des difficultés à dire à quel moment ils se considèrent comme « adultes ».

Nous avons décidé de retenir l'approche de Gaudet (2007) relative aux parcours de vie mais également celle de Van de Velde (2008). Ces approches nous semblent pertinentes car plutôt que de définir le passage du statut de jeune à celui d'adulte, ces approches considèrent qu'il s'agit d'une période, plus ou moins longue, de transition au cours de laquelle se joue un processus de « **devenir adulte** ». Elles permettent de prendre en compte cet allongement de la jeunesse ainsi que le fait que les jeunes auraient du mal à se « sentir adultes ». On peut alors considérer cette période de jeunesse comme une période d'exploration, de quête identitaire mais aussi de quête d'autonomie et de stabilité. Comme notre étude se focalise sur les rapports au travail des jeunes, nous pourrions nous centrer sur ces aspects dans le domaine professionnel,

par exemple en interrogeant des jeunes qui sont encore en questionnement ou exploration vis-à-vis de leur vie professionnelle et, à travers elle, vis-à-vis de leur devenir adulte.

II- Définir la notion de génération

1- Peut-on parler de « génération » ?

L'existence de caractéristiques communes aux « jeunes Z » au sein de la jeunesse actuelle fait débat, quand les auteurs tendent à comparer la génération « Z » à d'autres générations, quand ils mettent en avant la nature même de ces caractéristiques et quand ils évoquent à leurs propos le conflit intergénérationnel.

Actuellement, ce sont six générations qui cohabitent, chacune étant marquée par des événements communs. Elles sont décrites par Potvin (2020) de la manière suivante. Les membres de la génération « silencieuse » (1925-1946) ont vécu durant les temps de guerre (deuxième guerre mondiale) et de dépression (crise économique des années 1930 également appelée Grande Dépression). Les membres de la génération « Baby boomers » (1946-1965) sont nés après la guerre, ils ont connu la paix, la prospérité, le plein emploi et la croyance dans le progrès. Les membres de la génération « X » (1965-1980) ont été confrontés à la pénurie de l'emploi mais ont également assisté à la fin de la guerre froide, à l'accès des femmes à certains droits (contraception, augmentation de leur accès au marché du travail) ou encore à l'augmentation des divorces. Les membres de la génération « Y » (1980-1995) ont été marqués par l'apparition de changements technologiques rapides (télévision, téléphone, internet, jeux vidéo) ainsi que par l'apparition du Sida. Enfin la génération « Z » (nés à partir de 1995) marquée par les attentats du 11 septembre 2001, est devenue familière avec le climat du terrorisme. Ils auraient en commun avec les « Y » de maîtriser les nouvelles technologies et d'avoir été sensibilisés aux dangers du réchauffement climatique.

Selon Chauvel (2003), le terme même de « génération » peut renvoyer à trois définitions différentes. La « génération démographique » est un synonyme de « cohorte de naissance » et renvoie au fait que les individus d'une même génération ne partagent pas d'autres caractéristiques que celle d'être nés à la même période. La « génération historique » caractérise des groupes qui sont marqués par des intérêts spécifiques et qui vont partager une forte conscience commune du fait d'être réunis par une même position au cours de l'histoire. Pour

exemple, la « génération 1968 » désigne des groupes d'individus qui ont eu 20 ans dans une période historique de fracture à la fois sociale, politique et culturelle, et qui ont été à l'origine d'une « unité sociale ou collective plus ou moins durable » (Chauvel, 2003, p.27). Enfin, la « génération sociale » se situe entre les deux pôles précédents (générations démographique et historique) car, dans ce cas de figure, les individus partagent des caractéristiques communes ou certains traits culturels sans forcément en avoir conscience.

Dans une perspective sociologique et intégrative, Bourhis et Chenevert (2010) définissent le terme « génération » de la manière suivante : « un ensemble de personnes qui ont à peu près le même âge et qui ont vécu des expériences ou des événements historiques communs, dont résulte une vision du monde semblable et un mode de pensée commun » (Bourhis & Chenevert, 2010, p.4).

Partant de la définition de Bourhis et Chenevert (2010), les différents chercheurs en sciences sociales n'ont pas le même avis sur l'existence d'une vision du monde semblable et d'un mode de pensée commun que partageraient ou non les jeunes d'une même génération. Si d'après Morin (1962), il existe « une plus grande différence dans le langage et dans l'attitude entre le jeune et le vieil ouvrier qu'entre le jeune ouvrier et l'étudiant » (Morin, 1962, p.203), à l'inverse Chamboredon (1966) considère qu'« on n'a l'impression d'une homogénéité des goûts des adolescents que parce que l'on ne veut pas apercevoir les divisions réelles » (Chamboredon, 1966, p.167). Si certains auteurs, comme Méda et Vendramin (2010), reconnaissent des traits spécifiques partagés par les jeunes d'une même génération, d'autres comme Van de Velde (2012), notent le caractère trop caricatural de certains portraits et un emploi trop globalisant du terme « génération ». Selon Van de Velde (2012), les inégalités, liées à l'appartenance à une certaine classe sociale ou à un genre, créent des groupes hétérogènes au sein de la jeunesse. Ces propos sont confirmés par Galland (2020) qui indique que l'origine sociale est source de diversité et d'inégalités et que la jeunesse se définit donc comme une période de transition et non pas comme un groupe social figé et homogène.

Certains auteurs comme Guérin et Tavoillot (2017) dénoncent le fait que l'appellation « génération Y » soit un « mythe » crée par des publicitaires voulant renouveler la « machine à consommer ». Selon les auteurs il n'existe pas « une jeunesse » mais différentes manières de vivre sa jeunesse, cela avec des ruptures mais également des continuités vis-à-vis des générations précédentes.

C'est également le constat porté par Attias-Donfut et Daveau (2004) qui n'en restent pas à une énumération de caractéristiques objectives (démographiques, historiques et sociologiques) pour spécifier ce concept. Ils introduisent une dimension psychologique en termes de sentiment

d'appartenance à la catégorie générationnelle. Ainsi, selon eux, ce sentiment ne se construit pas uniquement de façon horizontale par rapport à une période historique donnée, mais s'élabore également verticalement par rapport aux liens de filiation. De sorte que « les générations se constituent réciproquement, dans la durée, à travers les continuités et transformations de la société et à travers les relations intra-familiales » (Attias-Donfut & Daveau, 2004, p.102).

2- Existe-t-il une génération « Z » ?

Dans le même esprit que les controverses précédemment évoquées, l'existence d'une « génération Z » fait également débat.

En premier lieu, le critère d'âge est le plus souvent utilisé pour appréhender cette notion de « génération Z ». Si les bornes temporelles retenues ne sont pas toujours les mêmes d'un auteur à l'autre, elles sont tout de même proches et les dates les plus fréquemment admises par les auteurs correspondent aux personnes nées sur une période d'une quinzaine d'années entre 1995 et 2010.

En second lieu, divers auteurs dans différents domaines - Twenge (2018) en psychologie, Oudghiri (2019) en sociologie ou encore Lewi (2018) dans le champ du marketing – s'accordent à caractériser cette génération par des événements historiques vécus en commun. Parmi ceux les plus fréquemment cités, on peut retenir l'apparition et la diffusion d'internet dans les différents foyers. Les membres de cette génération ont grandi avec le numérique et ont connu l'utilisation d'internet et la banalisation de son usage domestique. Les autres événements significatifs correspondent aux différentes crises auxquelles sont confrontés les membres de cette génération depuis leur naissance : les attentats (depuis le 11 septembre 2001), la crise environnementale (depuis la catastrophe de Fukushima en 2011) ainsi que les crises sanitaire et climatique actuelles.

C'est autour du dernier point évoqué dans la définition de Bourhis et Chenevert (2010) que s'établit une controverse car tous les auteurs ne sont pas d'accord pour reconnaître qu'avoir le même âge ou que le fait de vivre des événements historiques communs générerait nécessairement un mode de pensée commun ou des caractéristiques communes.

Oudghiri (2019, 2020) a été sollicité dans les podcasts de France Inter animés par Rebeih¹ pour commenter les caractéristiques des jeunes de cette génération. Le sociologue estime que cette jeunesse est hétérogène et que l'expression « génération Z » est une appellation marketing. Cependant, il considère qu'il existe des caractéristiques communes aux jeunes de cette génération qu'il appelle la « génération Greta ». Il explique que l'enjeu de définition de cette génération est de parvenir à distinguer les caractéristiques qui résultent d'un effet de l'âge (comme l'insouciance) et celles qui sont liées à un effet de génération qu'il convient de contextualiser. Selon Oudghiri, les jeunes de cette génération se rassemblent autour d'une prise de conscience qu'ils vivent dans un monde qu'ils doivent réparer. D'autres caractéristiques communes seraient le partage de valeurs communes liées au militantisme, ainsi que le partage d'une culture des réseaux sociaux. En résumé, s'il existe des traits générationnels identifiables, Oudghiri considère pourtant qu'« on en fait trop, c'est une pub marketing, en réalité la jeunesse est plus fragmentée ».

Gaborit (2020) dresse un constat similaire dans la revue L'ADN « (Z) Portrait d'une génération ». L'auteur, qui l'appelle également « génération Greta », indique qu'il faut modérer la vision qui est partagée à propos de cette génération :

Les jeunes qui se mobilisent autour des questions climatiques ont la plupart du temps des parents positionnés à gauche sur l'échiquier politique. Ces mobilisations ne traduisent donc pas une rupture familiale ou générationnelle et présentent au contraire une sorte de continuité dans les valeurs » (Gaborit, 2020, p.82).

En effet, dans les manifestations pour le climat, est constatée une surreprésentation des filles, des étudiant(e)s en sciences humaines et sociales (40%) ainsi que des jeunes ayant au moins un parent « cadre » ou de « profession intellectuelle supérieure ». Malgré ces constats, l'auteur nuance son propos en expliquant que les jeunes issus des classes populaires expriment également de l'intérêt pour la cause écologique mais d'une manière différente, qui ne se manifeste pas dans les mobilisations de rue.

Galland (2021) réfute l'idée d'une fracture générationnelle sur le plan des valeurs et, au contraire, indique qu'il existe actuellement une convergence des valeurs entre les différentes

¹ Rebeih, A. (2020, 24 juin). *La génération Z au temps du Covid-19* [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-24-juin-2020>

Rebeih, A. (2019, 7 mars). *La génération des Millennials existe-t-elle vraiment ?* [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-07-mars-2019>

générations. Si certaines valeurs, comme la tolérance (illustrée par l'acceptation de l'homosexualité) sont plus fortes chez les jeunes, on observe également une évolution vers une plus grande tolérance dans les autres tranches d'âge, ce qui donne à voir possiblement l'influence de la génération Z sur les autres générations.

Après examen des différents apports de la littérature scientifique consacrée à la génération « Z », nous pouvons faire l'hypothèse qu'il puisse exister des traits caractéristiques partagés par les jeunes de cette génération mais qu'ils vont se traduire de manière différenciée. Ces différences pourraient s'expliquer non seulement par l'appartenance à différentes classes sociales et différents genres, mais aussi par une variabilité des influences de leur entourage et des expériences de socialisation vécues au cours de leur parcours de vie. Cette hypothèse serait susceptible d'éclairer les apports parfois contradictoires des auteurs sur les caractéristiques des jeunes « Z » que nous allons présenter dans la partie suivante.

III – Les particularités des jeunes « Z » : des points de convergence au sein d'une jeunesse hétérogène ?

1- Disposition au militantisme et sensibilité pour la diversité

Nous allons commencer par présenter une caractéristique des jeunes de la génération « Z », sur laquelle de nombreux auteurs se rejoignent : leur militantisme. En effet, ils auraient à cœur de lutter contre toutes sortes de discriminations. Selon Blanchard (2020), la jeune génération veut l'égalité pour tous et les luttes contre le racisme et le sexisme sont devenues prioritaires, au même titre que la lutte pour le climat. Lewi (2018) estime que cette génération sera résolument féministe. Cette pensée est également partagée par de Saint Maurice (2020) qui, dans le podcast France Inter animé par Rebeih¹, explique que l'on assiste actuellement à un renversement des valeurs et à un effritement du patriarcat, du fait qu'ils auraient conscience que la véritable démocratie dépend d'une égalité Homme/Femme. Selon le philosophe, ils se sentent engagés et trouvent profondément injustes les inégalités de traitement liées à un genre, et de manière extensive, à une culture, à une couleur de peau ou à une religion. Cet engagement serait partagé par l'ensemble de la jeunesse occidentale actuelle. Les jeunes interrogés dans le podcast¹

¹ Rebeih, A. (2020, 24 juin). *La génération Z au temps du Covid-19* [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-24-juin-2020>

valident ces affirmations, ils disent avoir compris l'importance d'une convergence des luttes afin de s'engager contre des systèmes d'oppression qui sont transversaux.

Dabi (2021) confirme également ces constats dans son dernier ouvrage qui présente des résultats de sondages. Ces sondages indiquent que 61% des jeunes (18-30 ans) pensent que l'islamophobie correspond à une réalité en France, 59% le pensent également vis-à-vis du patriarcat. 45% des 18-20 ans estiment que le racisme d'Etat correspond à une réalité tandis que 51% reconnaissent l'existence d'un « privilège blanc ». L'auteur explique que si ces ressentis ne sont pas majoritaires chez les 18-30 ans, ils le sont chez les 18-20 ans, la jeunesse représentant un terrain fertile pour le développement de ces opinions.

On peut tout de même garder en tête que si ces ressentis tendent à être dominants chez les jeunes (et plus fréquemment exprimés que chez des personnes issues d'autres générations), ils ne sont pour autant pas unanimement partagés par les jeunes de cette « génération Z ».

Le militantisme se reflèterait également dans leurs attentes vis-à-vis du travail. C'est un constat que présente Academos (2019), qui est un organisme à but non lucratif ayant pour objectif d'aider les jeunes entre 14 et 30 ans à mieux connaître le monde du travail en leur permettant de dialoguer gratuitement avec des professionnels. Dans leur recherche, Academos (2019) a recueilli des données sur 72 000 inscrits. Ces jeunes québécois nés entre 1993 et 2005 ont répondu à un questionnaire en ligne concernant leurs attentes et inquiétudes vis-à-vis du travail. L'enquête montre qu'ils ont des exigences vis-à-vis de la diversité au travail ainsi que de l'utilité sociétale de leur organisation de travail. Selon Vultur (2019), qui a été sollicité pour commenter les résultats de cette enquête, les jeunes seraient en permanence connectés au reste du monde via internet et seraient plus ouverts à la différence et sensibles aux problématiques actuelles comme le terrorisme ou le réchauffement climatique. De ce fait, ils ont de fortes attentes vis-à-vis de la diversité dans leur milieu de travail, notamment concernant l'égalité des sexes, l'ouverture aux personnes LGBT ainsi que la diversité culturelle mais également religieuse. Ces attentes vis-à-vis de la diversité au travail ainsi que de l'utilité sociétale ressortent également de la pré-enquête que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire de recherche de Master 2 « Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail » (Cassé, 2020) et que nous présentons de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

Si la littérature scientifique et les médias semblent unanimes sur les valeurs de militantisme que défendraient et partageraient les jeunes « Z », les points qui suivent sont plus controversés et peuvent donner lieu à des apports contradictoires de la part des différents auteurs. Chaque

« caractéristique » que nous allons présenter, comme l'usage des réseaux sociaux, est validée par l'ensemble des auteurs, cependant les avis sont divergents sur la manière dont ces caractéristiques s'illustrent chez les jeunes.

2- Usage des réseaux sociaux

Une caractéristique partagée par l'ensemble des jeunes « Z » est d'avoir grandi avec internet et de partager une véritable culture des réseaux sociaux. Twenge (2018) surnomme cette génération iGen, « i » faisant référence à internet mais également à leur individualisme. Dans son ouvrage « Génération internet », l'auteure étudie les caractéristiques de cette iGen (ou génération Z) en s'appuyant, parfois sur les vingt-trois entretiens menés auprès de jeunes, parfois sur des enquêtes ou sondages, ou encore en faisant des hypothèses sur des éventuelles corrélations entre les résultats de certains sondages et ceux de ses entretiens. Les jeunes de cette génération sont nés à partir de 1995, date qui correspond également à la « naissance »¹ d'internet, du moins à une période qui correspond à une démocratisation d'internet pour l'ensemble de la population et à la création des premières pages web. L'auteure ajoute qu'en 2006, « Facebook » s'est ouvert à tous les adolescents ayant au minimum 13 ans, ce qui a eu pour conséquence que les jeunes nés à partir de 1993 ont pu vivre toute leur adolescence en étant présents sur les réseaux sociaux.

Selon Oudghiri (2020)², contrairement aux idées reçues, ils ne sont pas plus experts en informatique que les générations précédentes, mais ils ont une vraie culture des réseaux sociaux. Une des conséquences de cette « hyper connexion » largement reconnue et détaillée par Houdé (2015) est que les natifs du numérique utilisent majoritairement le cortex préfrontal qui améliore leur rapidité de décision, au détriment d'une autre fonction, plus lente, de prise de recul et de synthèse personnelle. Cependant, si leurs capacités de concentration seraient amoindries, ils seraient plus performants pour effectuer plusieurs tâches en même temps (Lewi, 2018).

¹ Si la date officielle de naissance d'internet retenue est 1983, c'est vers la fin des années 90 qu'internet devient accessible au grand public avec la création du web et des navigateurs de recherche.

² Dans : Rebeih, A. (2019, 7 mars). *La génération des Millennials existe-t-elle vraiment ?* [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-07-mars-2019>

Si les auteurs s'accordent à décrire des jeunes « Z » qui partagent une culture des réseaux sociaux et d'internet, ils ne sont pas d'accord sur les conséquences que cela aurait sur leur militantisme et leur sociabilité. Selon Twenge (2018), les jeunes « Z » qui ont 17-18 ans passent énormément de temps en ligne, près de 2h15 par jour à envoyer des messages via leur smartphone, 2h par jour sur internet, 1h30 sur les jeux vidéo et 30min en conversation vidéo. Une des conséquences serait qu'ils soient « moins sociables » que les jeunes des générations précédentes. A ce sujet, l'auteure postule que les réseaux sociaux ne sont pas des outils qui leur permettent de rentrer plus facilement en contact avec autrui car, actuellement, ils voient moins leurs amis qu'autrefois. Elle explique également que plus ils passent du temps sur les réseaux sociaux, plus ils se sentent exclus et isolés, entraînant un sentiment de mal-être. L'auteure observe également que les jeunes iGen ne dialoguent plus avec leur famille et leurs amis à cause du temps passé en ligne. Mais, selon Twenge (2018), cet enfermement dans une vie virtuelle les rendrait également « individualistes ». L'auteure explique que s'ils expriment que l'altruisme est important, cela n'indique en rien qu'ils vont agir en conséquence, au contraire, ils seraient même peu enclins à intervenir. Elle rajoute que ceux qui passent plus de temps sur les réseaux sociaux ont plus de chance de développer des attitudes individualistes et seront moins enclins à valoriser l'engagement communautaire, ce qui peut apparaître contradictoire avec le point précédent relatif à leur disposition au militantisme. Ainsi, ils auraient tendance à diffuser et amplifier un mouvement pour une cause, qui va devenir viral sur les réseaux. Cependant, si leur comportement pourrait avoir le mérite d'attirer l'attention sur différentes problématiques, ces « publications » n'auraient, d'après elle, pas vraiment d'influence concrète et mesurable.

Nous allons maintenant illustrer en quoi ces constatations apparaissent contradictoires avec les apports développés dans le point suivant.

De nombreux auteurs postulent que les jeunes « Z » se servent des réseaux sociaux comme des outils de partage et de rassemblement dans leur lutte pour l'égalité. Lewi (2018) donne l'exemple du hashtag « MeToo » sur Twitter qui a permis de dénoncer un grand nombre de violences sexuelles faites aux femmes. Ainsi, l'usage des réseaux sociaux serait prisé par les jeunes qui rejettent les formes de lutte qui mettent trop de temps à obtenir des résultats. En effet, cet exemple illustre le fait que pour certaines luttes, notamment pour le féminisme, l'usage d'internet peut s'avérer parfois plus efficace et plus influent que des formes de luttes plus traditionnelles.

Des jeunes ont été interrogés sur le podcast de France Inter animé par Rebeih (2020)¹ qui avait pour objectif d'étudier les caractéristiques de la génération « Z ». Quand il leur est demandé s'ils veulent répondre à certains stéréotypes sur la jeunesse actuelle, la réponse d'une jeune « Z » est la suivante : elle se dit agacée de toujours entendre que sa génération se définit par les réseaux sociaux alors que ce sont des outils qu'ils utilisent pour agir. Une autre jeune confirme : « on manie les réseaux sociaux comme personne et on en a fait une arme ». Pour Oudghiri (2020)¹, les réseaux sociaux sont importants dans la mesure où ils leur permettent de faire du lien et de rendre leur combat plus fort. Selon le sociologue, si cet usage des réseaux a poussé, par le passé, à croire que la jeunesse actuelle était « narcissique », ce postulat est aujourd'hui dépassé.

Le « Z event » est un autre exemple qui illustre l'utilisation que les jeunes peuvent avoir des réseaux sociaux. Lancé en 2016, cet événement rassemble chaque année des streamers francophones qui diffusent du contenu en direct sur Twitch et qui encouragent les spectateurs à se mobiliser pour soutenir une association caritative, notamment en faisant des dons. En septembre 2022, c'est 10 182 126 euros qui ont été récoltés au profit d'associations de lutte pour le climat. Bien que les jeunes « Z » ne soient pas les seuls participants de cet événement, ils sont massivement représentés que ce soit au niveau des streamers (près de la moitié d'entre eux avec une moyenne d'âge de 25ans) mais aussi des utilisateurs de Twitch (en 2019, l'âge des utilisateurs était en moyenne d'une vingtaine d'années).

Comme le souligne Soulié (2020), leur smartphone, loin de les aliéner, leur permet d'être reliés au monde et aux autres. L'auteure explique que les jeunes savent très bien faire la différence entre le monde physique et le monde digital, cependant cette génération est « transfrontalière ». Ainsi, ils construisent leurs relations dans le monde réel et virtuel sans pour autant que ces deux mondes ne soient opposés dans une vision binaire, au contraire, cette génération les associe et les travaille ensemble. En effet, les deux exemples cités montrent que leurs actions en ligne peuvent avoir un grand impact dans le monde réel.

L'usage des réseaux sociaux ne serait donc pas forcément un indicateur de l'individualisme ou du refus d'agir des jeunes et l'on peut voir que certains événements relayés sur les réseaux sociaux ont un impact concret dans les luttes qu'ils défendent. Si ces constats contredisent ceux

¹ Rebeih, A. (2010, 14 octobre). *Journée spéciale sur France Inter, Génération demain*. [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-14-octobre-2020>

de Twenge (2018), il n'est pas impossible que ces deux visions de la jeunesse traduisent une certaine réalité. Comme nous l'avons expliqué précédemment, si les jeunes « Z » ont des caractéristiques communes, elles peuvent être vécues et expérimentées différemment par les jeunes. Il est également possible qu'au cours de leur parcours de vie, ils expérimentent un usage des réseaux sociaux des deux manières que nous venons de présenter. L'impact de leur usage des outils numériques sur leurs relations aux autres sera étudié plus précisément dans le point consacré à l'étude des rapports des jeunes « Z » aux membres des différentes générations.

3- Sociabilités et rapports à l'autorité et aux membres des différentes générations

Dans cette partie nous allons présenter les arguments selon lesquels les jeunes « Z » auraient des rapports conflictuels ou « absents » avec les membres des différentes générations. A contrario, d'autres arguments tendent à souligner qu'ils cherchent à avoir des relations de partage, entre eux, et avec les autres générations. Certains auteurs parlant même en ce sens d'une « convergence des générations ».

Nous avons déjà évoqué le fait que, selon Twenge (2018), l'usage des réseaux sociaux a pour conséquence pour les jeunes « Z » de ne plus avoir de relations et de conversations « en face à face » avec les membres de leur entourage, ce qui tendrait à les isoler. Cette observation est confirmée par Gentina et Délécluse (2018) qui témoignent du fait que les adolescents ont une addiction aux smartphones, ce qui rend plus difficile le dialogue avec leurs parents. Dans leur ouvrage « Génération Z : des Z consommateurs aux Z collaborateurs », les auteures ont étudié la génération « Z » en s'appuyant sur une enquête qu'elles ont menée par questionnaire (auprès de 2230 sujets) mais elles citent également d'autres enquêtes tout au long des chapitres pour appuyer leurs propos. Selon les auteures, les jeunes contestent l'autorité de leurs parents, qui négocient et redoutent d'exiger une obéissance. Mais ils contesteraient également les savoirs enseignés par leurs professeurs. Les auteurs parlent alors de l'existence d'une « crise » de la crédibilité des porteurs de l'autorité.

En parallèle, les rapports des jeunes aux autres générations, notamment sur les réseaux sociaux, seraient conflictuels. C'est, en tout cas, une des conclusions auxquelles parviennent certains auteurs lorsqu'ils relèvent une expression souvent utilisée par les jeunes, à savoir « *Ok boomer* ». Dans un rapport gouvernemental, Dufeu-Schubert (2019) déclare même la nécessité d'agir contre « l'âgisme », qu'elle rapporte à une forme de discrimination, dont ils feraient

preuve en censurant les paroles de personnes issues d'autres générations que la leur, du seul fait de leur âge.

A l'inverse, certains auteurs estiment que, loin de les isoler, l'usage des réseaux sociaux leur permet de se retrouver plus facilement (Lewi, 2018). Cependant, dans son intervention pour le podcast animé par Rebeih¹, Oudghiri (2020) pointe un paradoxe. Bien que les réseaux leur permettent de faire du lien et de partager, une partie de la jeunesse se sent *seule*. A cela, une jeune « Z » lui répond que l'utilisation des réseaux sociaux ne les empêche pas de se socialiser dans leur vie en dehors d'internet.

Dans ce même podcast, les différents intervenants ont une vision radicalement opposée à celle précédemment citée sur les relations qu'entretiennent les jeunes « Z » avec leurs parents. Selon Charbonneau (2020), on peut actuellement assister à une émergence de « démocraties familiales ». Le journaliste explique que cette démocratie naît du fait que chaque génération a beaucoup à apprendre de l'autre. Si les enfants ont toujours besoin d'apprendre de leurs parents, actuellement les parents auraient également beaucoup à apprendre de leurs enfants, notamment au niveau de l'usage des nouvelles technologies et des réseaux sociaux. Héféz (2020) abonde dans ce sens et explique que les relations entre parents et enfants sont actuellement plus égalitaires et favorisent donc plus le dialogue. Lobet et Cavalcante (2014) posent des constats similaires et expliquent que leurs connaissances des nouvelles technologies ont amené les jeunes à devenir des éducateurs, voir des prescripteurs de certaines pratiques pour leurs parents. Dans les familles occidentales, les enfants jouissent actuellement d'un pouvoir décisionnel et d'influence bien plus important que ce n'était le cas pour les générations précédentes. Selon les auteurs, internet a eu un effet sur les relations parents-enfants et sur le pouvoir accordé aux jeunes. Oudghiri (2020)¹ pense également qu'ils sont aujourd'hui plus proches de leurs parents que ne l'étaient les jeunes des générations précédentes. La famille serait devenue pour eux une « valeur refuge », liée au fait qu'ils ont besoin du soutien de leurs parents plus longtemps (cela étant dû à l'allongement des études ainsi qu'aux difficultés d'insertion professionnelle) mais également car ils assistent à beaucoup de divorces et que cela renforcerait la valeur de la famille à leurs yeux. Il évoque un « retour à la valeur famille » en expliquant que les jeunes « Z » écoutent beaucoup de rappeurs qui prônent cette valeur. Ces considérations vont dans le sens de Van de velde (2014, 2019) qui explique que l'absence d'investissement de l'Etat augmente

¹ Rebeih, A. (2020, 24 juin). *La génération Z au temps du Covid-19* [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-24-juin-2020>

la pression financière sur les jeunes. Les difficultés rencontrées ont poussé les familles à les soutenir plus longtemps qu'auparavant et tout au long de leur parcours de vie. Ainsi, les solidarités intergénérationnelles, notamment parentales, ont fait de la famille une valeur « refuge » pour eux. Les résultats des sondages de Dabi (2021) vont dans le même sens. Les jeunes classent le mot « famille » comme étant leur mot préféré (tandis que ce mot est classé en 12^{ème} position par l'ensemble des français), de plus ils indiquent que le plus important pour eux dans la vie est d'« avoir une famille heureuse » (avant les amis, le couple, l'argent ou la carrière). L'auteur en déduit que les parents, et plus largement la famille, ont plus d'importance aux yeux des jeunes en 2021 qu'ils n'en avaient pour ceux des générations précédentes. Il l'explique également du fait que la famille est vue comme une entité protectrice, à l'inverse de l'Etat.

Selon Charbonneau (2020), pour le podcast France Inter animé par Rebeih¹, les jeunes « Z » ne sont pas dans l'accablement des générations précédentes, ce à quoi différents intervenants lui répondent : « Mais ils disent « Ok boomer » ». Ce que le journaliste justifie par le fait qu'ils mettent leurs aînés face à leurs contradictions. D'autres journalistes proposent d'autres explications de l'utilisation de cette expression. Lohest (2019), pour Mediapart, estime que cette expression ne renvoie pas à l'âge de la personne ou à son appartenance à une certaine génération. Cette expression renverrait plutôt à une vision du monde qui est majoritairement partagée par une cohorte démographique. Il ne s'agirait donc pas d'un reproche ou d'une critique envers certaines personnes, mais plutôt d'une manière d'invalider certains types de discours, notamment ceux qui relèvent d'une posture condescendante du « donneur de leçons ». Cela signifierait que cette expression ne serait pas réservée aux « baby-boomers » mais bien à toutes les personnes qui adoptent un certain type de discours dominant et moralisateur. Le journaliste précise également que cette expression est devenue un « mème » (terme utilisé sur internet pour désigner tous les contenus rapidement partagés sur les réseaux sociaux) utilisé à outrance, souvent de manière humoristique et détourné de sa vocation première.

Pour finir, Soulié (2020) précise que cette génération n'est pas particulièrement conflictuelle, elle serait même très consensuelle. Selon l'auteure, les jeunes ne se retrouveraient pas tellement dans l'expression « Ok boomer » et chercheraient l'intelligence collective et le compromis plutôt que l'opposition. Souvent, face au désaccord, ils choisiraient de fuir plutôt que

¹ Rebeih, A. (2020, 24 juin). *La génération Z au temps du Covid-19* [podcast audio]. France Inter. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-24-juin-2020>

d'affronter. Les entretiens de notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020) pourraient confirmer le fait que les jeunes veulent éviter les relations conflictuelles. En effet ils témoignent, en cas de désaccord avec autrui, chercher le compromis. S'ils n'y parviennent pas, ils expliquent s'éloigner de la personne et la mettre à distance. Ces entretiens semblent confirmer qu'ils vont choisir de fuir plutôt que d'affronter. Il nous faut cependant garder en tête qu'il est possible qu'ils ne se soient pas sentis assez à l'aise pour raconter des situations de disputes ou d'affrontements avec leurs proches, bien qu'ils les aient, en vérité, vécues. De plus, les apports des entretiens de pré-enquête, menés dans le cadre de notre mémoire de recherche, semblent également valider le fait que les jeunes ne rejettent l'autorité que lorsqu'ils ne se sentent pas écoutés. Ces différents extraits d'entretien l'illustrent : « *En fait la personne que j'ai vraiment écoutée ça a été ma mère parce que avec elle je sais que je me sens écoutée, pas jugée non plus et que j'ai l'impression qu'elle comprend vraiment tous mes choix un peu. Du coup vu qu'elle me donne cette liberté de penser et le fait de suivre un peu ce qui m'anime, j'ai toujours ce rapport de confiance avec ma mère* » (T1) ; « *Mes parents, rôle plutôt négatif (...) c'est blessant un peu quand les parents ils veulent pas écouter ce qu'on fait* » (E3) ; « *ils ne me forçaient pas mais ils me culpabilisaient (...) se sentir forcée comme ça, ça me donne un peu une mauvaise image* » (E2).

En conclusion de cette partie, les conclusions auxquelles parviennent les différents auteurs semblent contradictoires concernant les relations des jeunes « Z » à leurs parents et à leurs aînés de manière générale. S'ils tendent à décrire les foyers familiaux des « Z » comme étant « démocratiques », il s'agit possiblement d'une tendance qui se généralise mais qui ne s'applique pas à l'entièreté des familles occidentales. Ensuite, il est possible que les relations que les jeunes entretiennent avec autrui évoluent au cours de leurs parcours de vie. A ce sujet, il est à noter que les auteurs qui soulignent qu'ils ne dialoguent plus avec leurs parents à cause de leur smartphone, tirent ces conclusions d'études menées sur des adolescents de moins de 18 ans ; tandis que les auteurs qui affirment le contraire parlent des jeunes « Z » de manière générale, sans distinction d'âge. Il est également possible que, comme indiqué dans la première partie, la jeunesse soit plus fragmentée qu'il n'y paraît, ainsi tous les jeunes n'ont pas les mêmes utilisations des réseaux sociaux et n'ont pas non plus les mêmes relations à leurs proches.

4- Leurs rapports au monde actuel

Cette dernière partie nous permettra de présenter différents points de vue énoncés sur le rapport que les jeunes « Z » entretiennent vis-à-vis du monde dans lequel ils vivent. Si certains auteurs font l'hypothèse qu'ils sont inquiets et motivés par la recherche de sécurité, d'autres les décrivent comme en colère, ambivalents ou encore assez sereins malgré le monde inquiétant dans lequel ils évoluent.

Selon Twenge (2018), les jeunes de la nouvelle génération seraient très anxieux et à la recherche de sécurité. Pour commencer, l'auteure explique qu'ils sont immatures plus longtemps et refusent de grandir. L'auteure justifie son constat par le fait que certains jeunes pratiqueraient moins, ou bien plus tard que les générations précédentes, certaines activités caractéristiques du monde des adultes : sortir sans ses parents, avoir des relations amoureuses et/ou sexuelles, conduire, avoir un emploi, boire de l'alcool. Une des raisons avancées pour expliquer ces conduites est la peur de devenir adulte. Ils seraient stressés à l'idée d'avoir des responsabilités et aimeraient rester le plus longtemps possible dans le monde de l'enfance. Selon l'auteure, c'est la recherche de sécurité qui prime à tous les niveaux. Comme précédemment évoqué, leurs inquiétudes vis-à-vis du monde du travail les poussent à choisir un travail qui leur apportera de la stabilité ainsi que de la sécurité matérielle et financière. Elle explique également que les jeunes ne pensent plus que l'école leur permettra d'obtenir un travail « digne de ce nom ». Dans un autre registre, elle explique également qu'ils ne supportent pas la moindre contrariété ou d'entendre un discours contraire à leurs valeurs. Par conséquent, ils auraient tendance à se référer systématiquement à une autorité supérieure en cas d'incident plutôt que de régler eux-mêmes leurs conflits. Twenge (2018) estime que si cette attitude a des avantages, notamment car elle peut réduire le risque de voir un incident « dégénérer », elle aurait également des inconvénients : ainsi, rapporter à une autorité des « micro-agressions » infantiliserait les jeunes qui ne savent plus gérer eux-mêmes ce genre de situations. Cette attitude serait liée au fait qu'ils veulent à tout prix préserver leur « sécurité émotionnelle ». Pour finir, l'auteure ajoute qu'ils sont effrayés par l'engagement des relations à long terme ; et s'ils veulent avoir des enfants, l'idée de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins les effraie également.

Ces propos sont confirmés par Schroth (2019) qui explique que les parents élèvent leurs enfants de manière à ce qu'ils grandissent moins vite. Combiné au fait que les parents soient très protecteurs, cela aurait pour conséquence que les jeunes ne sachent plus faire face à l'adversité. L'auteur explique qu'en préservant leurs enfants du monde extérieur, en les protégeant de divers obstacles et en leur donnant beaucoup de feed-back positifs pour les encourager, les parents empêchent leurs enfants de s'adapter au monde et au monde du travail. L'auteur va plus loin en

expliquant que les pratiques éducatives protectrices des parents ont eu pour conséquence que les jeunes aient peur de montrer leurs faiblesses et qu'ils aient peur de ne pas paraître assez intelligents sur leur lieu de travail. Par conséquence, ils n'osent pas relever les défis, ont peur de faire des erreurs et ils n'osent pas poser de questions par crainte de montrer leurs lacunes. Selon l'auteur, les jeunes « Z » ne supportent pas la moindre critique, même constructive, et se plaignent de leur supérieur ou de leur organisation de travail pour préserver leur estime d'eux-mêmes. Selon Academos (2019), bien que les jeunes développent de nouvelles stratégies face aux nouvelles exigences du marché du travail et qu'ils soient enthousiastes concernant leur insertion professionnelle, ils n'en sont pas moins inquiets, stressés et se sentent mal préparés. Dans cette enquête, ils déclarent que les enseignements académiques sont trop théoriques et ils se sentent mal accompagnés dans leur démarche d'orientation.

Dans un autre registre, Magnaudeix (2020) rapporte que les jeunes veulent s'engager, recréer du lien et de l'espoir. Ils ont conscience de l'urgence du réchauffement climatique et le voient comme un problème incontournable qui barre leur avenir. L'auteur pointe du doigt un décalage entre l'urgence de leurs questionnements et l'indifférence de leurs aînés. Cette indifférence est vécue comme un abandon par les jeunes, ce qui entraîne un profond sentiment de désillusion. L'auteur met en garde : si cette génération a effectivement une forte envie de se mobiliser et de changer le monde, les risques de résignation, de renoncement et de fatalisme sont également très présents.

Cette vision de la jeunesse n'est cependant pas partagée par tous les auteurs, comme nous allons le voir dans les points suivants.

Selon Van de velde (2017, 2019), les jeunes sont en colère face au monde dans lequel ils évoluent et face au marché du travail auquel ils sont confrontés. Pour commencer, ils se sentent mal accompagnés dans leur orientation professionnelle et mis face à des discours contradictoires : « On dit aux jeunes : « Vas-y choisis ta voie, sois toi-même ! » et en même temps : « Tout est bouché, sois stratégique et dépêche-toi ! » » (Van de velde, 2017, pour le Monde). L'auteure constate au cours de ses différentes enquêtes que les jeunes sont en colère contre le système dans lequel ils vivent, cette colère s'observant même chez ceux qui ont réussi à l'intérieur de ce système. Elle précise aussi que cette colère envers la société et le marché du travail est plus forte chez de nombreux jeunes qui ont été témoins de sacrifices de la part de leurs parents.

Selon Lewi (2018), les jeunes « Z » occidentaux ont grandi dans un cadre familial sécurisant et encourageant, ce qui engendre chez eux une force de caractère et une capacité à voir la vie du

bon côté. Il rajoute que malgré le monde rempli d'incertitudes dans laquelle elle évolue, cette génération ne doute pas d'elle-même : « ce qui est frappant dans les relations avec cette génération, c'est cette sérénité, cette attitude zen dans un monde si difficile et si angoissant à bien des égards » (Lewi, 2018, p.55). Lewi (2018) cite également la sociologue Monique Dagnaud pour appuyer ses propos :

Ils auraient de quoi baisser les bras, mais gardent beaucoup de vitalité. Le web leur offre une capacité d'action et l'univers éducatif à la Dolto vise à donner confiance à l'individu. Par ailleurs, la culture du LOL est très tonique, même si parfois potache. Ça reste une forme de résistance, une façon de se moquer du monde, y compris de soi-même. Cette génération a du tonus, de la réactivité, une capacité à rire, de l'ironie sur le monde. C'est une force. (Dagnaud citée par Lewi, 2018, p.148).

Concernant les réactions émotionnelles des jeunes évoquées dans les points précédents, Roosen (2020) explique que dans le milieu militant, ils ont appris à effectuer un véritable travail sur leurs émotions. Le fait d'être confrontés aux enjeux climatiques est effrayant. Ils ont donc dû apprendre à gérer leur stress, leur colère et leur peur. Ainsi, ils ont appris à ne pas laisser leurs émotions au second plan et de ne pas travailler et lutter contre elles mais avec elles.

Selon Kapil et Rox (2014), les jeunes « Z » ont une meilleure confiance en eux et une meilleure estime d'eux-mêmes que les générations précédentes. Dans le même sens, Castera et Gougain (2019) rapportent que l'optimisme des jeunes vis-à-vis de l'avenir professionnel a augmenté avec les « Z », il est de 73% en 2015 (d'après une enquête du CEREQ) contre 62% en 1997. Ces différents constats sont validés par une enquête de « Viavoice-ManpowerGroup » en 2017, selon laquelle, malgré les difficultés du monde du travail, les 18-30 ans restent pragmatiques et acceptent de s'adapter. Cependant, l'enquête précise également que la jeunesse est divisée sur le rapport au changement. En effet, certains seraient toujours à la recherche de stabilité et de sécurité (plutôt issus des milieux populaires) tandis que d'autres seraient plus optimistes et ouverts au changement (plutôt des jeunes qualifiés et diplômés).

Il est intéressant de noter que plusieurs auteurs décrivent le foyer familial dans lequel ont grandi les jeunes « Z » comme sécurisant, protecteur et soutenant, mais qu'ils en tirent des conclusions différentes. Twenge (2018) et Schroth (2019) postulent que la conséquence est qu'ils ont peur du monde extérieur, duquel ils ont toujours été préservés, alors que pour Lewi (2018), ce climat leur a permis d'avoir confiance en eux, notamment pour affronter le monde extérieur.

Pour conclure provisoirement cette présentation, selon Dabi (2021), 62% des jeunes déclarent avoir peur de l'avenir. Il indique également que les jeunes de cette génération pensent ne plus

avoir d'emprise sur les événements, contrairement à ceux des générations précédentes. Cependant, il ajoute que cette génération est résiliente et que 73% des jeunes déclarent être optimistes face à l'avenir. L'auteur précise que ceux qui expriment le plus intensément une peur de l'avenir (les femmes et les 18-20 ans) sont également ceux qui se déclarent les plus optimistes. L'auteur souligne donc ici l'aspect contradictoire et insaisissable qui semble caractériser cette génération « Z » dans leurs rapports à l'avenir.

Synthèse

Dans le champ des sciences sociales, la « jeunesse » a toujours été une notion complexe à définir. Cette complexité tient à ce que ce vocable peut être tour à tour employé comme une catégorie statistique, administrative et politique, comme une catégorie sociale plus ou moins homogène et enfin comme un âge particulier, une phase de transition, une étape spécifique du cycle de vie consacrée à la construction identitaire et à la socialisation secondaire (Guichard & Huteau, 2022) De plus, si les auteurs s'accordent à désigner les jeunes nés aux alentours des années 2000 comme faisant partie de la « génération Z », ils ne sont pas non plus d'accord sur ce que l'on doit mettre derrière ce terme de « génération ». Car si certains postulent que les membres de cette génération possèdent des caractéristiques communes, d'autres emploient ce terme dans le sens restreint de « génération démographique » car ils indiquent que l'existence d'autres facteurs que celui de l'âge induirait des différences chez les individus d'une même génération. Certains auteurs vont même jusqu'à dénoncer l'usage de cette notion quand elle renvoie à la prétendue existence de différences entre les individus issus de différentes générations car cela pourrait être source de conflits « générationnels » (Loriol, 2022). Ce qui renforce encore l'importance de savoir de quoi l'on parle quand on utilise cette notion de « génération » ou de « génération Z » mais également la nécessité de réfléchir aux implications liées à l'usage de ces notions. Cette génération « Z » est donc plus complexe à définir et à saisir qu'il n'y paraît de prime abord. En effet, si les « jeunes Z » peuvent partager quelques traits communs (dont les contours restent toutefois à préciser), il faut aussi tenir compte de leur variabilité intra et interindividuelle afin de ne pas essentialiser la jeunesse et de pouvoir caractériser cette population de manière plus complète et plus située.

Effectivement, selon Van de Velde (2017), il existe une grande partie de la jeunesse qui est diplômée, mobile, ouverte au monde ; mais la partie plus silencieuse de la jeunesse, moins diplômée, touchée par la crise et en perte de confiance, est plus invisible. De plus, les jeunes peuvent, tout au long de leur parcours de vie, transformer leurs rapports au monde. Ainsi, un

jeune n'aura pas les mêmes réponses aux différents questionnaires, évoqués tout au long de cette revue de littérature, à 16 ou 25 ans. Il faut également garder en tête que de nombreuses études qui s'attachent à définir la génération « Z » s'appuient sur des questionnaires fermés ou des sondages, ce qui ne permet pas d'avoir accès aux vécus et à la subjectivité des jeunes et qui induit un risque de mauvaises interprétations. C'est en effet le constat porté par Galland (2021) qui indique que les sondages utilisés pour caractériser la génération « Z » sont contestables car parfois les intitulés des questions utiliseraient des termes pas assez précisément définis, ce qui empêcherait de savoir ce que les jeunes en ont compris. Une autre critique concerne l'interprétation des chiffres des sondages, dont certains sont utilisés pour décrire certaines caractéristiques des « Z », en décalage avec leurs aînés, alors que les chiffres indiquent que seule une partie (et parfois une minorité) de la jeunesse est concernée. Galland (2021) explique que si les jeunes sont effectivement porteurs de tendances et de ruptures, ce n'est pour l'instant le cas que pour des minorités très actives et politisées, bien qu'il ajoute que ces évolutions pourraient à l'avenir toucher une plus grande partie de la jeunesse.

S'il semble bien difficile de définir « la jeunesse », il nous faudra tout de même le faire a minima afin de pouvoir spécifier notre population de recherche. Il nous semble donc important de cibler des sujets qui n'ont pas encore atteint l'autonomie, l'indépendance et la stabilité propres aux adultes. Comme notre étude porte sur les rapports au travail, nous avons décidé de lier ces notions au parcours professionnel des jeunes. Il nous faudrait donc sélectionner des sujets qui n'ont pas encore obtenu l'emploi « rêvé » ou un emploi fixe et stable. Selon Anctil (2006), il existe certains critères qui permettent de déterminer si une insertion professionnelle est terminée. Celui que nous avons choisi de retenir et qui est le plus souvent retenu est le suivant : l'obtention d'un emploi durable qui s'accompagne d'une autonomie financière. « L'emploi durable » est aussi un « emploi désirable » car il signifie l'emploi que le sujet désire garder. En résumé, nos sujets ne doivent pas considérer que leur période d'exploration professionnelle et de quête de l'emploi idéal et/ou final, est terminée. Il nous faudra donc définir une tranche d'âge, mais surtout sélectionner des sujets qui n'ont pas terminé leur insertion professionnelle et qui n'ont pas encore obtenu un « emploi durable ». Cependant, et comme ce travail de thèse s'appuie sur une démarche compréhensive, nous ne souhaitons pas d'emblée statuer de manière définitive sur des caractéristiques qui seraient partagées par les jeunes de cette génération, bien que la littérature nous laisse penser qu'ils puissent avoir en commun une culture des réseaux sociaux et une certaine implication dans une convergence des luttes. C'est la raison pour laquelle nous employons le terme « jeunes de la génération Z » au sens de l'appartenance à une « génération démographique ». Les résultats des deux enquêtes présentées

dans cette thèse devraient nous permettre de statuer et de discuter autour de l'existence de points de convergence et de divergence entre ces jeunes « Z » ainsi que sur leur nature.

Le chapitre suivant s'attachera à définir la notion de « rapport(s) au travail » en traitant d'une controverse scientifique : quelle approche théorique faut-il privilégier entre une approche considérant le rapport au travail comme une variable monosémique ou intégrative et une approche qui considère qu'un sujet entretient différents rapports au travail, alors considéré comme une catégorie de pensée polysémique ? Ce chapitre sera aussi le lieu d'étudier quelles sont les spécificités des rapports au travail des jeunes « z » ainsi que les valeurs qu'ils recherchent au travail.

Chapitre 2 : La notion de rapport(s) au travail : des constats et une notion, objets de controverses

Ce travail de recherche se donne pour objectif d'étudier les rapports au travail des jeunes « Z » ainsi que la façon dont ces rapports au travail sont influencés par leur entourage. Pour cela, il nous faut donc définir ce que sont les rapports au travail et comprendre comment les auteurs les définissent. Au cours de ce chapitre, il s'agira d'appréhender comment différents chercheurs en sciences humaines et sociales, notamment les sociologues et les psychologues, définissent le(s) rapport(s) au travail et dans quelles controverses théoriques ils situent leur définition et leur approche. Une autre controverse sera ainsi évoquée : faut-il privilégier une approche unifiée ou intégrative du rapport au travail ou une approche plus « éclatée » qui considère que le sujet peut avoir différents rapports au travail ?

Il s'agira aussi, au cours de ce chapitre, d'introduire et de définir la notion de valeur pour étudier les valeurs que les jeunes recherchent au travail. En effet, selon Anctil (2006), leurs valeurs illustrent leurs rapports au travail et il est essentiel de connaître les valeurs d'une génération pour comprendre son orientation au travail.

Ce chapitre aura enfin pour objectif de contextualiser notre question de recherche en prenant en compte l'état actuel du travail en France pour mieux saisir à quel marché de l'emploi les jeunes doivent aujourd'hui s'adapter et comment la génération actuelle se positionne face aux nouvelles contraintes de travail.

Une fois cette mise en contexte réalisée, il nous sera possible de décrire plus précisément quelles sont les caractéristiques et spécificités des nouveaux rapports au travail des jeunes de la génération « Z ».

I – Différentes approches de la notion de rapport au travail

Cette partie sera consacrée à la présentation de cinq approches du ou des rapport(s) au travail.

1- Les significations accordées au travail

Dans une perspective sociologique, les rapports au travail peuvent être d'abord étudiés en analysant les significations que les individus accordent au travail, en fonction du contexte culturel, national, économique ou individuel (Méda, 2010). Pour une époque donnée, on peut

également « tenter de comprendre ce qui distingue différentes classes d'âge, générations, catégories socioprofessionnelles, sociétés en matière de rapport au travail » (Méda et Vendramin, 2010, p.2).

Harpaz et Fu (2002) présentent dans leur article la notion de « signification du travail » appelée « *Meaning of work* », initialement développée dans le champ de la psychologie, par une équipe de recherche internationale (MOW International Research Team, 1987 ; Quintanilla & Wuilpert, 1991). Le but de cette recherche était de décrire les différentes connotations et significations que les sujets attribuent au travail dans différents pays. Cette recherche étudie les significations accordées au travail à travers trois aspects : la centralité du travail, les normes sociales ainsi que les valeurs du travail. Poser la question de la centralité du travail revient à questionner l'importance qu'a le travail dans la vie d'un individu. En ce sens, les auteurs distinguent l'importance absolue du travail qui renvoie à l'importance que revêt pour le sujet le travail dans l'absolu, et l'importance relative du travail qui se réfère à la place allouée au travail par rapport à celle attribuée à ses autres domaines de vie. L'étude des normes sociales renvoie ici aux droits et devoirs que la société accorde au sujet vis-à-vis du travail. Concernant les valeurs attribuées au travail, il existe six grands registres de significations : les droits accordés au statut de travailleur (comme le droit à l'emploi, à la reconversion ou à donner son avis), un revenu minimum ou « nécessaire », la centralité du travail (en comparaison des autres domaines de vie), la qualité des relations au travail, le service rendu à la société ainsi que l'intérêt et la satisfaction du travail. Chaque sujet fera des évaluations personnelles de ces différents registres de significations selon ses propres valeurs personnelles.

Selon Méda (2010), trois dimensions peuvent être retenues afin d'analyser le rapport au travail : le travail comme « facteur de production », comme « essence de l'homme » et comme « système de distribution des revenus, des droits et des protections ». Cette approche est convergente avec celle, également sociologique, de Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2001). Elles distinguent trois dimensions du travail : instrumentale, sociale et symbolique. La dimension instrumentale renvoie aux attentes matérielles comme le salaire, la dimension sociale fait écho à l'importance des relations humaines au travail et la dimension symbolique renvoie non seulement au développement personnel, à l'épanouissement et à l'expression de soi au travail, mais également à l'intérêt pour son travail, au sentiment de réussite, au niveau d'autonomie et à l'utilité sociale.

On retiendra ici que les significations que l'individu va donner à son travail diffèrent selon les époques, le pays ou encore le contexte économique. En effet, dans les pays développés, les

individus se préoccupent moins des aspects financiers de leur travail. Dans ce contexte, le travail doit permettre de s'épanouir et perd en partie sa dimension instrumentale. A la différence des générations précédentes, les jeunes d'aujourd'hui auraient un rapport au travail qui se caractériserait plutôt par sa dimension symbolique (Méda, 2010).

Nous venons de voir que certains auteurs, principalement situés dans le champ de la sociologie, appréhendent le rapport au travail par les significations sociales et culturelles que le sujet donne à son travail. Bien que cette dimension soit importante dans la caractérisation des rapports au travail, elle n'est pas la seule qui doit être retenue pour définir cette notion. Nous allons donc ensuite étudier le point de vue des psychologues qui définissent le rapport au travail par le « sens » toujours singulier que le sujet donne à son travail.

2- Le sens accordé au travail

Selon Morin et Forest (2007) le sens du travail « se rapporte essentiellement à l'expérience de cohérence, de cohésion, d'équilibre, voire de plénitude. Le sens est aussi associé à la raison d'être et de vivre, à la vocation » (Morin & Forest, 2007, p.2). Forest et al (2004) définissent le sens du travail de trois façons. Premièrement le sens du travail renvoie à la signification que le sujet donne à son travail. Par « signification », on entend ici les représentations qu'il a de son travail et les valeurs qu'il lui attribue. Deuxièmement, le sens du travail renvoie à l'orientation du sujet dans son travail, autrement dit, à ce que le sujet recherche dans son travail, à ce qui guide ses actions, à ses finalités. Super et Sverko (1995), ainsi que Wrzesniewski et al (1997), ont mené des études pour étudier la relation d'employés à leur travail, au regard de cette dimension. Les chercheurs ont montré que les sujets voient le travail de trois façons : comme « un emploi » (une nécessité pour gagner sa vie), comme « une carrière » (un investissement de soi et de son temps, un moyen de monter dans la hiérarchie) ou comme « une vocation » (le travail est perçu comme utile, socialement désirable et agréable). Troisièmement, le sens du travail renvoie à un effet de cohérence que le sujet ressent entre le travail qu'il réalise et lui-même. Il s'agit du degré d'harmonie que le sujet entretient avec le travail qu'il accomplit. La cohérence entre les attentes du sujet vis-à-vis de son travail et les réalités rencontrées, l'aidera à faire face aux épreuves qu'il rencontrera dans son travail.

D'après Morin et Forest (2007), ce modèle tri-dimensionnel, issu d'enquêtes de terrain menées auprès de cadres et d'employés, explique comment le sujet donne du sens à son travail et se compose des cinq facteurs suivants :

Tableau 1

Facteurs de sens au travail (Morin & Forest, 2007)

Caractéristiques qui donnent du sens au travail	Définition / Explication
Utilité sociale du travail	Faire un travail utile aux autres ou à la société, qui apporte une contribution.
Rectitude morale du travail	Faire un travail moralement justifiable. Le travail a du sens quand il est fait de façon responsable, dans son exécution, mais aussi dans les conséquences qu'il engendre.
Occasions d'apprentissage et de développement	Faire un travail qui correspond à ses centres d'intérêt, à ses compétences. Qui stimule le développement de son potentiel et qui permet d'atteindre ses objectifs.
Autonomie	Exercer ses compétences et son jugement et faire preuve de créativité pour résoudre des problèmes. Prendre des décisions concernant son travail.
Qualité des relations	Faire un travail qui permet d'avoir des contacts intéressants et de bonnes relations avec ses collègues.

Enfin, selon Isaken (2000), huit caractéristiques donnent du sens au travail et seraient à interroger : la possibilité de s'identifier à son travail, la possibilité d'avoir de bonnes relations et de se préoccuper du bien-être d'autrui, le sentiment de faire un travail qui permet un accomplissement, accomplir un travail utile et bénéfique à autrui, la possibilité d'apprendre, la possibilité de participer à l'amélioration des conditions de travail, le sentiment d'autonomie et de liberté ainsi que le sentiment de responsabilité et de fierté dans le travail accompli.

Avec ces premiers apports (des sociologues ou des psychologues), on peut appréhender « le rapport au travail » comme la résultante des significations culturelles que la société lui confère et/ou du sens que le sujet donne à son travail. Alors que les « significations du travail » renvoient aux fonctions que peut avoir le travail dans la société (fonction instrumentale, sociale

ou symbolique), le « sens du travail » renvoie aux caractéristiques personnelles du travail valorisées par l'individu, à la relation que le sujet entretient avec son travail.

Pour compléter notre présentation, nous allons nous intéresser à l'approche des « parcours de vie » qui rend compte du caractère évolutif et dynamique de cette notion de « rapport au travail » en la référant à la fois à la biographie de l'individu et à son pouvoir d'agir sur sa trajectoire de vie et ses différents domaines d'existence.

3- L'approche des parcours de vie

Selon Côté (2013), en sociologie du travail, le rapport au travail peut se définir comme :

le résultat de la rencontre entre les représentations, les attentes et les valeurs que les individus entretiennent à l'égard du travail et l'expérience concrète qu'ils font du marché du travail, qui, dans un mouvement itératif, contribue à redéfinir continuellement leur identité en fonction des événements qui surviennent aussi bien dans leur vie au travail que dans leur vie hors travail. (Côté, 2013, p.184).

L'auteure s'intéresse à l'évolution individuelle du rapport au travail à travers l'étude des parcours de vie. Elle appréhende le rapport au travail de manière générale, en distinguant le rapport au travail (défini comme le rapport à l'activité et aux conditions de travail), du rapport à l'emploi (qu'elle définit comme le rapport au marché du travail). Elle reprend ainsi la distinction établie par le sociologue Paugam entre rapport au travail et rapport à l'emploi pour adopter sa définition générique du travail : « Le travail réfère à l'ensemble des conditions d'exercice de cette activité, c'est-à-dire au contenu du travail, à la rétribution ainsi qu'aux rapports avec les collègues, les supérieurs et les clients » (Paugam, 2000 cité par Côté, 2013, p.180). De manière complémentaire, elle propose la définition suivante de l'emploi : « il réfère plus spécifiquement au marché du travail, à ses conditions d'accès et de retrait, au type de contrat de travail duquel découlent des droits et des protections sociales et qui renvoie au degré de stabilité de la situation professionnelle » (Côté, 2013, p.180).

Côté (2013) s'appuie sur des recherches qualitatives menées sur une population d'infirmières pour en conclure que le pouvoir d'agir des individus sur leur parcours de vie s'exprime à travers deux axes :

- L'axe temporel : renvoie à l'effet du temps sur les parcours de vie. Pour saisir la dimension temporelle il faut appréhender les différentes sphères de la vie comme des trajectoires de vie. Les trajectoires sont constituées de phases stables et de phases de changements. Ces phases de changement appelées « transitions », sont des passages

progressifs et prévisibles d'un statut à un autre qui nécessitent des changements de comportement. Mais ces phases sont également appelées « évènements » quand ce sont des changements brusques. Elles sont également « bifurcations » dans le cas de changements qui réorientent significativement la vie d'un individu.

- L'axe multidimensionnel : l'individu se trouve au carrefour des multiples domaines de la vie. L'approche des parcours de vie considère qu'il existe une interdépendance entre les différents domaines de la vie. Selon cette perspective, il est important de considérer l'individu comme étant au sein d'un réseau de relations dont les vies s'influencent mutuellement. Les décisions professionnelles des proches peuvent, par exemple, influencer le parcours professionnel d'un sujet, et réciproquement, ce parcours peut venir influencer ces décisions.

Les apports de Côté s'appuient sur la théorie du parcours de vie de McDaniel et Bernard (2011). Les auteurs rappellent que de nombreux facteurs sont à prendre en compte afin d'appréhender et de comprendre ce rapport au travail. Ces facteurs sont catégorisés en fonction des quatre principes analytiques suivants :

- « La vie représente une trajectoire constituée d'expériences qui s'étendent de la naissance à la mort ».
- « La vie est faite de multiples facettes en interaction (travail, famille, santé, éducation) ».
- « La vie est constituée de liens sociaux de sorte que les trajectoires de vie s'influencent mutuellement ».
- « Les contextes sociaux, locaux et nationaux affectent la vie des individus qui, en retour, ont un impact sur ces différents contextes ».

Ainsi, étudier le rapport au travail à partir de la perspective théorique des « parcours de vie », revient à considérer le rapport au travail comme une dimension qui évolue dans le temps en fonction des évènements qui arrivent dans la vie professionnelle ou personnelle d'un individu et de son entourage. Nous avons décidé de centrer notre recherche sur le caractère dynamique de la construction du/des rapports au travail, en raison même de ces influences sociales qui s'exercent sur le sujet dans ses différents domaines de vie et de ce réseau de relations dont il dispose dans son environnement. Nous reviendrons sur cet aspect-là dans les chapitres suivants.

Nous allons maintenant étudier comment, selon d'autres perspectives, la notion de « rapport(s) au travail » peut être appréhendée dans une approche multidimensionnelle ou intégrative, ou bien comme impliquant une pluralité de rapports que le sujet entretient vis-à-vis du travail.

4- Approche multidimensionnelle et intégrative du rapport au travail

Dans le domaine de la psychologie du travail et des organisations, une approche multidimensionnelle du rapport au travail a été proposée par Budi et al (2003). Leur étude menée auprès d'une population de salariés permanents et sous-traitants, avait pour but d'étudier le rapport au travail des participants en prenant en compte les neuf composantes suivantes : l'implication organisationnelle, la centralité du travail, la motivation au travail la satisfaction au travail, l'estime de soi professionnelle, le contrôle professionnel, les normes sociales liées au travail, la définition d'une activité de travail ainsi que l'organisation actuelle et souhaitée des sphères de vie.

L'analyse des données recueillies sur ces différentes composantes leur a permis de dégager les cinq dimensions principales suivantes qui définissent le rapport au travail d'un salarié : sa valorisation du travail, son bien-être au travail, les normes sociales liées au travail, sa définition d'une activité de travail ainsi que l'organisation actuelle et souhaitée de ses différentes sphères de vie.

Il apparaît que plusieurs de ces dimensions doivent être étudiées car elles sont mentionnées dans les travaux de nombreux sociologues et psychologues et permettent de connaître les rapports au travail d'un sujet. De manière complémentaire, nous allons présenter une autre approche du rapport au travail, typologique et intégrative, qui s'appuie également sur différentes dimensions du rapport au travail.

5- Approche typologique du rapport au travail

5-1- L'approche d'Anctil

Selon Anctil (2006), certaines études réduisent la notion de « rapport au travail » à une des dimensions suivantes : la satisfaction au travail, la finalité du travail ou la centralité du travail. L'auteure a donc décidé de prendre ces trois aspects en compte et de privilégier une approche intégrative et typologique du rapport au travail. Elle aborde la notion de rapport au travail

comme résultant à la fois de la satisfaction que le travailleur ressent vis-à-vis de son travail, des significations qu'il attribue à son activité et de la place que cette activité occupe dans sa vie.

De plus, Anctil, dans le cadre de son mémoire en sociologie, a créé six catégories ou types de rapport au travail, construits à partir de ses entretiens menés auprès de jeunes travailleurs issus de différents secteurs d'activité et pendant leur processus d'insertion professionnelle. Le premier type, celui de « l'utilitariste », correspond à un rapport au travail à valeur instrumentale et dans lequel la satisfaction est cherchée dans d'autres sphères de vie. Le « solidariste » va également chercher un travail qui lui permette de bien gagner sa vie mais qui lui apporte également de la satisfaction sur le plan social. Le troisième type est appelé le « carriériste », ici, le travail est placé au premier plan des préoccupations et il est associé à l'évolution de statut et des revenus. Il y a également une forte convergence entre la vie au travail et la vie hors travail. Le quatrième type de rapport au travail est « l'expressif tempéré ». Pour ces travailleurs, le travail représente une source potentielle de valorisation à travers la reconnaissance d'autrui. Cependant, pour cette catégorie, le travail n'est pas le lieu principal d'accomplissement personnel. Le cinquième type est appelé « l'expressif intégré ». La motivation principale de ces travailleurs est de réaliser un travail qui est synonyme d'accomplissement personnel. Il y a, dans ce cas, une forte identification au travail. Pour finir, le sixième type est appelé le « passionné ». Dans ce cas, c'est le contenu même du travail qui motive le sujet et c'est au travail que les sujets souhaitent principalement s'épanouir et évoluer.

Cependant, nous n'estimons pas qu'il est pertinent de construire une typologie de rapport au travail car il sera difficile pour le participant de se retrouver complètement dans une catégorie ou dans une autre. Cela a été relevé par Anctil (2006) qui précise dans les limites de sa thèse que les sujets de son enquête se retrouvaient dans différentes catégories et qu'il a été difficile pour eux, de se retrouver dans une catégorie spécifique de « rapport au travail ».

5-2- Différentes typologies des dynamiques d'insertion professionnelle

Dans son rapport, Longo (2011) rend compte d'une enquête qualitative dans laquelle des jeunes originaires de Caen étaient interrogés sur leurs rapports à la vie professionnelle à la fin de leur formation initiale. Cette enquête longitudinale comprend cinq vagues d'entretiens menés tous les trois ans, les participants avaient entre 17 et 23 ans lors du premier entretien.

L'auteure identifie neuf séquences (ou types d'évolution) de l'insertion professionnelle. Ces séquences ont été construites en s'appuyant, en partie, sur l'analyse des rapports à la vie professionnelle. Ces rapports incluent eux-mêmes trois dimensions : le rapport à l'activité

(faisant référence à la centralité du travail dans la vie), le rapport au travail (faisant référence aux significations, sens et finalités accordées au travail) et le rapport à l'emploi (faisant référence aux critères de choix des jeunes en matière d'emplois).

La première séquence d'insertion professionnelle correspond à une évolution de la place de l'activité professionnelle par rapport aux autres domaines de vie, et cela dans les deux sens. Dans la deuxième séquence, les jeunes gardent une vision du travail comme étant central dans leur vie mais sont confrontés à une absence d'évolution de leurs pratiques de travail. Il en résulte une lassitude et un décalage entre leurs pratiques et leurs représentations. Dans la troisième séquence, le rapport au travail évolue vers une recherche de l'autonomie. Ils veulent travailler et s'insérer professionnellement rapidement pour obtenir leur indépendance vis-à-vis de leur famille. Cet « empressement » peut trouver son origine dans leur inquiétude face au marché de l'emploi mais également face aux injonctions parentales. La quatrième séquence correspond à une évolution du rapport au travail et à l'emploi dans le sens où les jeunes vont privilégier des choix professionnels qui leur permettront d'obtenir une meilleure rétribution financière. La cinquième séquence correspond à une augmentation de l'importance et de la centralité accordée au travail, corrélée à des pratiques professionnelles enrichissantes et une évolution vers les fonctions expressives du travail. La sixième renvoie à une continuité dans le rapport au travail qui est caractérisé par une priorité mise sur la recherche de stabilité. Cette recherche de stabilité peut s'expliquer par un héritage familial mais également par leurs intérêts et projets extra-professionnels. La septième séquence correspond à une évolution du rapport à l'emploi. Dans certains cas, ils sont à l'origine tournés vers le salaire et se déplacent vers la tâche. Dans d'autres cas, la priorité est d'abord la recherche de passion au travail puis elle se dirige vers la stabilité de l'emploi et les horaires de travail. La huitième se caractérise par une convergence et une continuité des pratiques et des représentations autour de l'évolution de la carrière et d'une volonté de progresser dans la hiérarchie. Enfin, la neuvième séquence renvoie à une évolution du rapport au travail et des raisons de travailler, les jeunes valorisent alors les aspects relationnels du travail, comme les relations aux collègues.

Cette étude met en lumière la nécessité de prendre en compte le fait que les rapports au travail des jeunes évoluent avec le temps mais aussi que ces rapports sont liés aux expériences professionnelles et personnelles qu'ils ont vécues. Néanmoins, la nature de ces séquences est probablement variable selon le type de participants et les époques.

Dans sa revue de littérature, Lorient (2017) indique que les sciences sociales ont abordé de différentes façons la notion de « rapport au travail » : les préférences et fins au travail (Gallie,

2007) ; la valeur travail (Méda et Vendramin, 2013), la satisfaction au travail (Davoine, 2006), la motivation (Maugeri, 2013), la reconnaissance au travail (Bigi, 2016), le sentiment de justice et d'équité (Dubet, 2006), le bien-être et le mal-être au travail (Loriol, 2000), le sens du travail (Hanique, 2014), etc. Selon l'auteur, la valeur extrinsèque du travail (salaire, avantages...) est souvent opposée à la valeur intrinsèque du travail (travail utile, intéressant, source d'épanouissement...) (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001 ; Mercure et Vultur, 2010 ; Méda et Vendramin, 2013). Seulement, Loriol (2017) précise que l'analyse peut être plus complexe. En fonction de son parcours de vie, un individu pourra se retrouver dans l'une ou l'autre de ces deux dimensions, voir même dans les deux.

Ces différentes approches s'appuient sur l'identification de différentes dimensions du travail pour rendre compte du rapport au travail que chaque sujet construit individuellement. Nous pensons qu'il peut être pertinent de considérer que chaque sujet puisse construire différents rapports au travail, c'est l'approche que nous allons présenter dans le paragraphe suivant.

II- Différents rapports au travail pour un même sujet

1- Approche considérant qu'un sujet construit différents rapports au travail

1-1- Différentes définitions du travail

Pour étudier le rapport au travail, il faut au préalable s'entendre sur une définition du travail. Si certains auteurs soulignent la nécessité de distinguer le travail de l'emploi (Paugam, 2000 ; Côté, 2013), la définition même du travail reste objet de controverses. Dejours (2001) indique qu'il existe trois manières de définir le travail dans le champ des sciences humaines et sociales : comme un « rapport social », renvoyant au rapport salarial entre un employé et un employeur, comme un « emploi », ou comme une « activité de production sociale ». Il explique ensuite que la définition sur laquelle il s'appuie renvoie à ce que signifie concrètement « travailler » : « des gestes, des savoir-faire, un engagement du corps, la mobilisation de l'intelligence, la capacité de réfléchir, d'interpréter et de réagir à des situations, le pouvoir de sentir, de penser et d'inventer » (Dejours, 2001, p.1).

Selon Dujarier (2021) il existe trois définitions principales du travail : le travail-activité renvoyant à la peine que l'on se donne pour faire quelque chose, le travail-ouvrage qui est le résultat de cette activité et qui a valeur d'utilité, ainsi que le travail-emploi renvoyant à l'activité rétribuée et organisée.

Si les spécialistes du domaine proposent différentes définitions du travail, il est donc logique de supposer que les travailleurs eux-mêmes, les sujets dont on interroge le(s) rapport(s) au travail, peuvent également adopter différentes définitions du travail. Nous faisons ici l'hypothèse que l'existence même de ces différentes définitions justifie de distinguer différents types de « rapports » au travail.

1-2- Différents rapports au travail

Suite à l'examen de ces différentes approches consacrées à la définition du mot « travail » et à la notion de « rapport au travail », il nous semble pertinent de considérer qu'un même sujet puisse adopter différents rapports à l'objet travail. Cette considération prend donc sa source dans le questionnement de savoir de quel travail l'on parle quand on évoque la notion de « rapport au travail ». Ce questionnement est d'autant plus justifié pour cette génération « Z » qui s'insère dans un marché de l'emploi où il fait l'expérience de la précarité et de l'instabilité. Ces jeunes sont amenés à faire tôt ou tard (et selon qu'ils poursuivent ou non leurs études) différentes expériences de travail et n'entretiennent donc pas le même rapport à cet objet en fonction de ce qu'ils entendent par le mot « travail ». Le sujet peut avoir un rapport spécifique à la situation ou au contrat de travail. Il peut, par exemple lui accorder une valeur instrumentale s'il occupe un emploi dit « alimentaire ». Il peut également avoir un rapport au travail différent s'il associe à ce terme un métier. Il peut donc en parallèle de son travail « alimentaire », souhaiter obtenir à l'avenir un véritable travail (un « métier ») qui sera source d'accomplissement personnel. Il peut également associer le mot « travail » à l'organisation de travail dans laquelle il travaille ou va travailler, et il peut aimer s'investir dans son activité de travail sans pour autant le faire vis-à-vis de cette organisation de travail. Il peut aussi associer ce mot à la définition communément admise par la société : « Activité de l'homme appliquée à la production, à la création, à l'entretien de quelque chose » (Dictionnaire Larousse en ligne). Le sujet peut donc adopter un certain rapport à son activité de travail, un autre rapport à son contrat de travail comme à son organisation de travail, et enfin un certain rapport à la place et à l'utilité sociale de son travail dans la société, autant de rapports qui peuvent être différents voire contradictoires entre eux.

En ce sens, une équipe de chercheurs (le Blanc et al, 2021) a élaboré un questionnaire qui prend en compte six types de rapports au travail : le rapport au travail en tant qu'institution (*Comment est-ce que je me représente le travail en général et sa place dans la société ?*) ; le rapport au

travail référé aux relations avec les autres domaines de vie (*Quelle importance j'accorde au domaine professionnel par rapport à mes autres domaines de vie ?*) ; le rapport à soi dans le travail (*Qu'est-ce qui est important pour moi dans le travail ?*) ; le rapport à autrui dans le travail (*Qu'est-ce que j'attends du travail : au plan des relations interpersonnelles ?*) ; le rapport aux activités de travail (*Qu'est-ce que je valorise dans les activités de travail ?*) ; et enfin, le rapport à l'organisation de travail (*Quelles sont mes attentes à l'égard de ma future organisation employeuse ?*). Lors d'une enquête exploratoire, ce questionnaire a été diffusé auprès d'élèves infirmier(e)s en fin de cursus et l'analyse des données tend à montrer que les sujets construisent différentes définitions du travail ainsi que différents rapports au travail relativement aux six types de rapports identifiés dans le questionnaire.

Cette première étude révèle qu'il serait réducteur d'en rester à la notion de « rapport au travail » au singulier et souligne l'activation, durant la transition étudiée (la fin d'une formation diplômante et l'anticipation d'une prochaine insertion professionnelle), d'un processus réflexif de mise en liens de connaissances, de valeurs, de normes, de préférences, d'attentes, de souhaits, inscrits dans divers temps et espaces de socialisation.

2- Les différents rapports au travail des jeunes « Z »

En premier lieu, il faut rappeler que les caractéristiques qui seraient partagées par l'ensemble des jeunes « Z » sont souvent mises en avant pour illustrer les différences, parfois les ruptures, vis-à-vis de celles des générations précédentes (notamment les X ou les Y). C'est par exemple le cas de Villéger (2020) qui décrit les « Z » comme des individus connectés en permanence aux outils numériques, qui veulent « profiter de la vie », se développer personnellement et avoir du temps libre en faisant passer leur vie privée avant le travail. Ils privilégieraient des carrières nomades par refus des rapports hiérarchiques perçus comme trop autoritaires. En comparaison, les « X » sont décrits comme « travaillant dur » pour avoir un bon niveau de vie, très investis dans leur vie professionnelle en étant respectueux des règles et en souhaitant progresser dans la même entreprise. A mi-chemin, les « Y » sont présentés comme des individus qui veulent avoir du temps libre pour mieux équilibrer leur vie professionnelle et personnelle, qui sont capables de loyauté envers l'entreprise s'ils perçoivent celle-ci comme réciproque et, à défaut, développent des conduites de mobilité externe.

Toutefois, Lorient (2022) indique que si le fait de vouloir réunir les jeunes « Z » sous une même étiquette est une tentative de simplification de leur gestion dans les organisations de travail, cette stratégie s'avère inefficace voir même contreproductive. En effet, cette catégorisation

serait à l'origine de la création ou du renforcement de stéréotypes, notamment sur leurs exigences à l'égard de l'entreprise, et pourrait opposer les salariés en fonction de leur âge et ainsi rendre plus difficiles la coopération intergénérationnelle ainsi que l'intégration des jeunes dans les organisations de travail.

Nous allons maintenant exposer les conclusions tirées de la littérature scientifique, parfois contradictoires, qui nous conduisent à questionner l'existence d'une homogénéité des rapports au travail des jeunes d'une même génération. Nous nous appuyons également sur les résultats de notre pré-enquête, menée dans le cadre de notre mémoire de recherche de Master 2 (Cassé, 2020), dans laquelle nous avons interrogé six sujets (trois étudiants (E1, E2 et E3), deux jeunes actifs (T1 et T3), une jeune sans activité (T2)). Les jeunes étaient interrogés, sur leurs rapports au travail, dans le cadre d'un entretien semi-directif, puis ils remplissaient le questionnaire des valeurs professionnelles de Super (1991), traduit en français.

2-1- Les rapports à l'activité de travail et à l'emploi

Les résultats de notre pré-enquête (Cassé, 2020) faisaient apparaître que les jeunes n'entretennent pas le même rapport au travail quand ils le définissent comme un « effort » à fournir dans une activité ou comme une « activité rémunérée ».

Concernant leur rapport à l'activité de travail, tous semblent être positifs et enthousiastes quand ils l'associent à la définition de « l'effort » à fournir : « *Le travail éloigne de nos trois vices : l'ennui, le mal-être...* » (E1), « *je m'ennuierais beaucoup si je ne travaillais pas* » (T3), « *faire des efforts ça nous permet (...) on se sent plus valorisés (...) je pense que l'Homme est fait pour travailler* » (T1). Ils distinguent l'activité de travail ou le travail de manière « générale » qu'ils associent à un effort, de l'activité de travail qu'ils effectuent pour obtenir une rémunération ou une expérience, qu'on appelle ici un emploi. Les participants disent avoir effectué ces emplois en parallèle de leurs études. Leurs rapports à l'emploi sont plus ambivalents que leurs rapports à l'effort de travail. Nous avons pu relever qu'ils disent dans ce cas travailler par obligation (besoin d'un salaire ou d'une expérience) plutôt que par envie. La plupart ne sont pas satisfaits de leurs expériences car ils ne se sentaient pas utiles à la société et ils ne pouvaient pas travailler dans de bonnes conditions, certains allant jusqu'à dire qu'ils étaient « exploités » ou « maltraités ». En revanche, leur rapport à un « emploi » peut être différent et plus enthousiaste si les conditions de travail leur conviennent mieux et si le contenu leur plaît. C'est, par exemple, le cas d'une étudiante qui parle avec beaucoup d'enthousiasme de son job étudiant dans lequel elle s'amuse. Mais cette même étudiante relate de très mauvaises expériences d'emploi et

considère être chanceuse : « *travailler dans ce qui te plait alors que tu es étudiant c'est quand-même assez rare* » (E1).

2-2- Des rapports conflictuels à la hiérarchie

Dans le contexte de travail actuel, certains auteurs observent que les jeunes auraient développé des relations hiérarchiques conflictuelles (ou caractérisées par le rejet vis-à-vis de la hiérarchie) et cela se traduirait, notamment, par leur envie de ne plus avoir de supérieur hiérarchique et de se mettre à leur compte.

Pour Casoinic (2016), ce qui distingue avant tout les jeunes « Z » des générations précédentes, c'est tout d'abord leur attirance pour l'entrepreneuriat, ils veulent se mettre à leur compte et être leur propre patron. Les mêmes constats sont amenés par l'enquête d'Academos (2019), ils seraient attirés par les métiers de l'entrepreneuriat car ils auraient à cœur de se soustraire à la hiérarchie présente sur les lieux de travail. Selon Lewi (2018), ils ont une mauvaise image de l'entreprise : « Ils la jugent inquiétante, impartiale, stressante... Seuls les employeurs qui tordront le cou à ces stéréotypes sauront fidéliser la génération z » (Lewi, 2018, p.58).

Ces constats sont en partie observés dans notre mémoire de Master 2 (Cassé, 2020) puisque trois des six sujets avec lesquels nous avons mené ces entretiens de pré-enquête expliquent vouloir travailler « en indépendants » pour ne pas avoir de supérieur hiérarchique.

2-3- De nouveaux rapports à la hiérarchie

A l'inverse, Twenge (2018) rapporte que les jeunes ne seraient pas plus tournés vers l'entrepreneuriat que ceux des générations précédentes. Pour Gentina et Délécluse (2018), ce n'est pas qu'ils rejettent l'autorité mais plutôt qu'ils ont des exigences qui doivent être satisfaites pour pouvoir accepter l'autorité d'autrui. L'autorité serait de moins en moins statutaire et de plus en plus relationnelle. Ils remettraient en question l'autorité des personnes en qui ils n'ont pas confiance, qui ne leur semblent pas crédibles ou qui ne sont pas jugées assez bienveillantes. Elles expliquent également que les jeunes « Z » choisissent leur entreprise, leur supérieur hiérarchique ou leur collaborateur et que ces choix sont affectifs, voir même comparables à un rapport de type « couple amoureux » dans lequel chacun se choisit, se respecte et se fait grandir. Enfin, les jeunes ont aussi besoin de reconnaissance et celle-ci serait un des meilleurs leviers de fidélisation ; le manque ou le déni de reconnaissance constitueraient une lacune managériale qu'ils seraient très peu enclins à pardonner. Soulié (2020) confirme et

complète ces propos. Selon l'auteure, ils reconnaissent l'autorité de quelqu'un qui contribue au travail collectif, qui agit, mais qui sait également faire preuve d'empathie, de bienveillance et de proximité. L'autorité n'est pas acquise, elle est donnée et elle peut également être reprise. La figure d'autorité doit être digne de confiance, respectueuse d'autrui, transparente, authentique, paritaire, alors, à cette condition, ils ne seraient pas contre l'autorité. D'après Ollivier et Tanguy (2017), dans leur cercle familial, les jeunes « Z » ont, plus que les générations précédentes, eu le droit de donner leur avis, de questionner et d'influer sur les décisions en fonction de leurs intérêts. Il en résulterait un rapport particulier à l'autorité, bien que celle-ci ne soit pas rejetée. Ils citent une enquête YouGov (société de sondages) selon laquelle 35% des jeunes refuseraient un emploi s'ils ne s'entendent pas avec le manager. Les managers doivent être des facilitateurs, des « coachs » qui les guident et les considèrent comme des partenaires plutôt que des subordonnés. Dans leur description du chef idéal, « confiance en l'équipe » (67%) et « écoute » (62%) sont les qualités jugées les plus importantes. Pour Twenge (2018), les managers vont devoir apprendre à se comporter comme des psychologues, des coachs, voir même des parents vis-à-vis des jeunes.

D'après Van de Velde (2017), ils sont moins attirés par les activités salariées mais ils ne rejettent pas automatiquement l'autorité pour autant. Ils auraient une volonté de s'exprimer et d'exister pour eux-mêmes ainsi que pour les autres au travail. Selon l'auteure, cette approche affective et créative du travail passe aujourd'hui par le free-lance, par l'artiste ou l'indépendant, plutôt que par le travailleur salarié. Cependant, elle décrit également les nouveaux rapports à l'autorité qu'ont certains jeunes. Dans la continuité des observations précédentes, elle indique qu'ils ne rejettent pas l'autorité mais qu'ils recherchent un accompagnant plutôt qu'un chef qui donne des ordres. Ainsi, ils refusent l'autorité quand ils jugent qu'elle n'est pas nécessaire.

Nos entretiens de pré-enquête, menés dans le cadre de notre mémoire de recherche (Cassé, 2020), semblent valider le fait qu'ils ne rejettent l'autorité hiérarchique que lorsqu'ils ne se sentent pas écoutés et/ou respectés : « *Il est vachement cool (...) Voilà c'est assez bienveillant et le fait d'être à l'écoute, j'étais là depuis 2 mois et pourtant on a écouté ma suggestion et je trouve ça bien quoi, j'aimerais bien que ça soit pareil dans tous les travaux en fait* » (E1) ; « *J'aimerais que mon rapport avec mon supérieur il soit respectueux, qu'il y ait du respect, de l'écoute, voilà c'est la même chose quoi, beaucoup de parole et que je me sente libre d'exprimer ce que j'ai à dire et que oui on ne me mette pas la pression (...) et ça c'est pas trop facile* » (T1) ; « *Moi je me vois pas passer ma vie à me faire hurler dessus* » (E2). Cependant, il est également à noter que certains participants (trois sur les six interviewés), déclarent tout de

même ne pas vouloir avoir de supérieur hiérarchique, indépendamment du fait que l'autorité hiérarchique respecte ou non leurs exigences.

Nous venons de caractériser différents rapports que les sujets établissent au travail : leurs rapports à l'effort/activité de travail, à l'emploi ainsi qu'à la hiérarchie. De manière complémentaire, nous allons, dans le paragraphe suivant, introduire différentes notions relevées par les auteurs qui pourraient venir éclairer, en partie, la construction des rapports au travail des jeunes : leurs attentes vis-à-vis du travail ainsi que les valeurs qu'ils recherchent au travail.

III- Les attentes des jeunes et l'importance qu'ils accordent au travail

Nous allons commencer par indiquer, de manière générale, quelles sont les attentes des jeunes « Z » vis-à-vis du travail avant de discuter de l'importance qu'ils accordent au travail dans leur vie, ce que les auteurs appellent également la « valeur travail ». Pour mieux caractériser les attentes des jeunes « Z » vis-à-vis du travail, nous distinguerons les constats qui valent pour les jeunes en général de ceux qui concernent spécifiquement les jeunes salariés.

1- Les attentes des jeunes vis-à-vis du travail

Selon Lewi (2018), les jeunes auraient trois grandes exigences vis-à-vis du travail : l'équité, la sérendipité mais également le pacifisme et l'humour. Concernant l'équité, ils jugeraient que la société dévalorise et appauvrit les conditions de vie concernant certains métiers et ils souhaiteraient donc que certains domaines d'activité, comme l'enseignement, la culture ou encore l'agriculture soient mieux reconnus et valorisés dans la société. La deuxième exigence de la nouvelle génération serait la « sérendipité » ou « progresser cool ». La nouvelle génération voudrait qu'une plus grande place soit laissée au hasard et à l'imprévu, ainsi qu'à la découverte hasardeuse. Les jeunes ne se retrouveraient pas dans les entreprises dites « classiques » qui reposent sur l'expertise. Ils désireraient pouvoir se servir de leur expérience et de leur intuition comme guides afin de laisser place à l'inattendu. Cette démarche basée sur une procédure « d'essai-erreur » leur plait par son côté ludique, mais leur permettrait également d'être plus créatifs et de faire de grandes découvertes. La dernière exigence de cette génération « Z » serait l'utilisation de l'humour mais également le pacifisme au travail. Plus précisément, les jeunes utiliseraient l'ironie plutôt que la confrontation ou la violence. De plus, ils auraient à cœur de prendre du plaisir au travail : « Lorsqu'ils rentrent dans la vie active, le travail n'est plus une

valeur en soi, mais plutôt un outil de développement personnel. Ils travaillent lorsqu'ils l'ont décidé et non par routine sociétale ou obligation économique » (Lewi, 2018, p. 96). Pour finir, ils refuseraient également de travailler pour des entreprises qui ne correspondent pas à leurs valeurs morales et éthiques. De plus, la plupart refuseraient d'adapter leurs horaires aux besoins de l'organisation mais, au contraire, ils les adapteraient à leurs besoins personnels.

Dans une recherche d'Academos (2019), des données sur 72 000 participants ont été recueillies. Ces jeunes québécois nés entre 1993 et 2005 ont répondu à un questionnaire en ligne concernant leurs attentes et inquiétudes vis-à-vis du travail.

Premièrement l'étude souligne que malgré leur maîtrise des nouvelles technologies, ils sont plus attirés par les métiers dits « traditionnels » que par les métiers dits « émergents ». Selon Pacom (2019), ce constat peut s'expliquer par le fait qu'avant leur insertion professionnelle, ils sont encore grandement influencés par leurs parents et n'ont donc pour modèle que des carrières dites « traditionnelles ». Academos a alors demandé aux répondants dans un sondage quels sont les groupes qui influencent le plus leurs décisions, et c'est la famille qui est la plus citée (69% des répondants), suivi par les professionnels avec lesquels ils ont déjà été en contact (62%), leurs enseignants (50%) ainsi que leurs amis (42%). Hamel (2019) estime que ce constat n'est pas étonnant car les jeunes de cette génération sont souvent issus de familles réduites où ils sont l'enfant unique et sont habitués à communiquer avec leurs parents sur un pied d'égalité. Pour Landry (2019), le fait que les jeunes se tournent en premier vers leurs parents n'est pas nouveau et continuera dans les générations à venir.

Un second constat concerne leur attirance pour l'entrepreneuriat qui aurait pour origine leur envie de se soustraire à la hiérarchie présente dans les lieux de travail (Hamel, 2019). Cela peut également s'expliquer du fait que face à la crise de l'emploi, les politiques publiques québécoises ont présenté l'entrepreneuriat comme une alternative (Vultur, 2019)

Un autre constat met l'accent sur leur envie d'apprendre et d'être stimulés par de nouveaux défis. D'après Hamel et Pacom (2019), les jeunes usent des nouvelles technologies et ont l'habitude d'être en permanence hyperstimulés. Ces jeunes « multitâches » redoutent plus que tout la routine et l'ennui du travail.

Les autres résultats de cette étude ont été rapportés dans différentes parties de ce chapitre et de cette thèse, notamment dans la partie qui traite des valeurs recherchées par les jeunes au travail. Cependant, il faut garder en tête que les résultats de cette étude sont représentatifs des attentes des jeunes québécois vis-à-vis du travail et ne sont pas forcément entièrement transposables et généralisables aux jeunes français.

2- Les attentes des jeunes salariés vis-à-vis de leur travail

Dans leur étude, Fournier et al (2020) ont interrogé les aspirations professionnelles de 2885 jeunes salariés à l'aide d'un questionnaire. Les participants, âgés de moins de 30 ans, devaient répondre à la question suivante : « Que souhaitez-vous pour les cinq ans à venir ? ». Les auteurs ont ensuite réalisé une classification hiérarchique descendante des réponses obtenues à ce questionnaire. Cette analyse a donné lieu à l'extraction de cinq profils distincts.

Dans le premier groupe (qui représente 31% des sujets), ils souhaitent principalement progresser au sein de leur entreprise. Ce sont des jeunes plus diplômés et travaillant dans de plus grandes entreprises (en comparaison avec l'échantillon total), confiants en l'avenir et dans le fait de pouvoir garder leur emploi. Ils témoignent du fait d'avoir des possibilités de discuter de leur évolution professionnelle avec leurs responsables. Ils sont satisfaits de leurs conditions de travail et estiment que leur travail est intéressant.

Dans le deuxième groupe (16% des sujets), ils souhaitent gagner en autonomie, cela en créant leur propre entreprise. Ces sont principalement des hommes et ils travaillent dans de petites entreprises liées au commerce ou à la réparation automobile. Ils jugent leur travail intéressant mais se plaignent de ne pas être assez « bien payés », du risque important de la perte de leur emploi et de ne pas être assez bien formés.

Dans le troisième groupe (16% des sujets), les jeunes visent une meilleure adéquation entre leur niveau de formation et la qualification de leur emploi et souhaitent donc changer d'emploi. Ce sont majoritairement des femmes, qui occupent des emplois à temps partiel ainsi que des emplois qui ne correspondent pas à leur niveau de formation (ces jeunes ont un niveau de diplôme équivalent à celui de l'échantillon total mais ils sont 47% à occuper des emplois non qualifiés contre 28% des jeunes de l'échantillon). Ils ne sont pas satisfaits de leur emploi qu'ils jugent pas assez intéressant, mal rémunéré, pénible et aux horaires décalés.

Les jeunes du quatrième groupe (22% des sujets) recherchent en priorité un meilleur équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle. Bien qu'ils trouvent leur travail intéressant, ce sont ceux qui se plaignent le plus de leurs conditions de travail « pénibles » et du fait de devoir constamment « se dépêcher ». Ils se plaignent également d'horaires décalés et trop chargés (plus de 45h par semaine), de ne pas être assez payés et ni assez formés.

Enfin, les jeunes du cinquième groupe (15% des sujets) sont ceux qui indiquent ne rien vouloir changer dans les cinq ans à venir. Ils sont satisfaits de leur travail à tous les niveaux, il est jugé assez intéressant, assez bien rémunéré, effectué dans de bonnes conditions et ils se trouvent assez bien formés pour l'exécuter. Ces jeunes sont moins diplômés que la moyenne (25%

d'ouvriers non qualifiés). Les auteures font l'hypothèse que cette absence de volonté de changement est liée au fait qu'ils n'ont pas de perspectives d'évolution (ce sont des entreprises dans lesquelles les perspectives d'évolution en terme de responsabilité et de rémunération sont faibles) et qu'ils ont donc intégré les limites de leur situation professionnelle sans vouloir/pouvoir la modifier.

Plusieurs points sont à retenir de cette étude. Premièrement, si la plupart des jeunes salariés ayant participé à l'étude estiment que leur travail est intéressant (84% des sujets), ils ne sont que 46% à être satisfaits de leur emploi de manière globale. Concernant les sujets qui souhaitent changer d'emploi ou d'entreprise, ils sont majoritairement motivés par l'insatisfaction liée à leurs conditions de travail. Cependant, on peut s'interroger sur l'influence d'une autre variable, non étudiée ici, qui est la situation d'emploi des jeunes. On peut faire l'hypothèse que le fait de ne pas être en emploi (avant une première embauche ou après une perte d'emploi) ait une influence sur leurs attentes vis-à-vis du travail. Enfin, si les attentes qu'ils formulent semblent souvent logiques, à savoir qu'ils veulent ce qu'ils n'ont pas (être leur propre patron quand ils ont peur de perdre leur emploi, un emploi qualifié quand le leur ne l'est pas assez etc...), leurs réponses ont parfois été plus difficiles à comprendre. C'est en effet le cas pour ceux du cinquième groupe qui ne souhaitent aucun changement dans leur situation professionnelle. Les auteures font l'hypothèse que cela s'explique par le fait qu'ils ont compris qu'aucun changement n'est possible (en sous-entendant donc que si un changement était possible ils le souhaiteraient). Cependant, l'absence de retour explicatif des jeunes sur ces questionnaires ne permet pas de pouvoir comprendre leurs attentes de manière précise.

Nous allons ensuite aborder la question de l'importance que les jeunes accordent au travail, en commençant par introduire la notion de « valeur travail » puis en cherchant à caractériser les rapports qu'ils entretiennent à cette valeur.

3- La valeur travail

Avant de pouvoir étudier plus précisément l'importance que les jeunes accordent au travail dans leur vie, il nous faut explorer les particularités du travail aujourd'hui en France et notamment pour eux.

Selon Anctil (2006), ils doivent actuellement faire face à la mutation du monde du travail qui leur impose de nouveaux défis à relever. L'emploi « stable » (régulier, à temps plein) n'est plus la norme et a laissé place à l'emploi dit « atypique » (CDD, interim etc). Si cette précarisation

de l'emploi affecte l'ensemble des travailleurs, les jeunes se retrouvent particulièrement en difficulté. En effet, l'enquête de 2023 de l'INSEE rapporte que 17,3% des jeunes actifs qui ont entre 15 et 24 ans sont au chômage en France. Et quand ils sont en activité ils se retrouvent particulièrement concernés par les formes dites « atypiques » d'emploi. Parmi la population active des jeunes qui ont entre 15 et 24 ans, 19,8% sont en contrat à durée déterminée (CDD), alors que le pourcentage est de 8,1% si l'on se rapporte à l'ensemble de la population active. Concernant l'interim, 4,9% des jeunes actifs sont intérimaires, alors que sur l'ensemble de la population, 2,1% des actifs sont intérimaires. A l'inverse, 41,2% des jeunes actifs sont en contrat à durée indéterminée (CDI) alors que sur l'ensemble de la population, 72,4% des actifs sont en CDI. De plus, du fait d'être plus fréquemment recrutés en contrats courts, ils ont été particulièrement impactés par la crise sanitaire, notamment car ils sont plus nombreux à avoir perdu leur emploi (Amsellem-Mainguy et al, 2021).

Anctil (2006) rapporte que les employeurs recherchent la flexibilité des travailleurs en ayant recours à la sous-traitance ou encore aux contrats à durée déterminée, à temps partiel ou en intérim. Mais, selon Rousseau (1995, 1990) il existe un contrat psychologique implicite entre un travailleur et son organisation de travail. Ce contrat implique des attentes, des promesses mais également des obligations réciproques entre employeurs et employés. La référence à cette notion de « contrat psychologique » introduite par Rousseau pourrait expliquer les observations d'Anctil qui souligne que ces nouvelles formes d'emploi atypiques ont affaibli le lien entre l'employé et son organisation de travail. Le rapport à l'organisation serait donc différent pour la nouvelle génération de celui des générations antérieures. Actuellement, les travailleurs, et notamment les jeunes, doivent mettre en place de nouvelles stratégies, comme la flexibilité, afin d'accéder à l'emploi et de s'y maintenir, ce qui les orienterait vers l'adoption d'un contrat plus « transactionnel » que « relationnel » (Lemire, 2005). Anctil précise également qu'ils ont appris à faire face à ces nouveaux obstacles et que leur attitude face au chômage est plus positive que celle des générations précédentes car ils considèrent que l'expérience du chômage est « normale » dans un parcours professionnel.

D'après Flament (2003), l'évolution de la valeur attachée au travail est source de questionnement de la part des chercheurs pour lesquels il existe trois positionnements. Le premier pose que malgré l'évolution du marché de l'emploi, la valeur associée au travail est restée inchangée. Le deuxième renvoie à une valorisation de la valeur travail car le travail est maintenant associé à une forme d'épanouissement personnel. Le troisième, au contraire, renvoie

à l'idée que le travail est une valeur en voie de disparition. Selon lui, ces trois positionnements, bien qu'étant très argumentés, ne s'appuient que très peu sur des données empiriques.

En effet, si de nombreux auteurs confirment les changements dans le domaine du travail et reconnaissent que les jeunes ont dû s'y adapter, ils ne sont pas d'accord sur la façon dont ils valorisent le travail. Certains, comme Zoll (2001), en concluent qu'ils n'accordent plus d'importance au travail et ont revu leurs attentes à la baisse face aux difficultés d'insertion professionnelle. Selon Budi et al (2003), les nouvelles formes d'emploi, comme la sous-traitance, ont modifié les rapports au travail des sujets. Les travailleurs qui se retrouvent en situation précaire auraient tendance à cloisonner les différentes sphères de vie et accorderaient moins d'importance aux devoirs professionnels. Flament (2003) a fait passer des entretiens semi-directifs à une population de travailleurs et de personnes au chômage qui avaient entre 25 et 30 ans (groupe 1) et entre 50 et 60 ans (groupe 2). Les résultats indiquent que les jeunes non qualifiés, à l'inverse de leurs aînés, n'associent pas le travail à une valeur sociale et ne le relient pas à une notion d'intégration sociétale. Cependant il est précisé que les jeunes ne déclarent pas directement que le travail n'a pas de valeur sociale. Cette conclusion vient du fait qu'ils n'abordent pas ce sujet dans les entretiens et ne parlent du travail que comme un emploi qui leur permet de gagner de l'argent. Flament (2003) suppose donc qu'il existe une forme de sociabilité pour ces jeunes dans laquelle le travail n'a pas sa place.

Cependant, pour Fournier et Bourassa (2000) ou encore Trottier (2000), ces difficultés d'insertion ne signifient pas que le travail n'occupe plus une place centrale dans la vie des jeunes adultes. Bien au contraire, ces auteurs pensent que le travail reste pour eux, un lieu de repère identitaire et une source privilégiée de reconnaissance sociale. « Loin d'avoir diminué l'importance accordée au travail, la crise de l'emploi chez les jeunes a plutôt renforcé leurs valeurs à l'égard du travail » (Trottier, 2000, p.38). Pour Gauthier (2003) et Saint-Pierre (2001), cette difficulté a comme conséquence, pour les jeunes, d'attribuer encore plus de valeur au travail. Ces derniers profitent de ces situations instables pour explorer plus librement toutes les opportunités qui pourraient s'offrir à eux, au cours de leur insertion professionnelle.

Selon Delay (2013), les discours amplement médiatisés décrivant l'engagement professionnel des jeunes comme étant aléatoire sont stéréotypés. Ces stéréotypes les présentent comme plus individualistes et infidèles que les générations précédentes. Contrairement à ces discours, l'auteur précise que les jeunes interrogés dans des enquêtes (Galland & Roudet, 2014 ; Tchernia, 2005), déclarent que le travail occupe une place importante dans leur vie et qu'ils ne souhaitent pas s'en passer. Cependant, Davoine et Méda (2008) précisent que :

dire que le travail est important sans préciser davantage ne signifie rien : lorsque les personnes déclarent que le travail est très important signifient-elles qu'il est indispensable pour vivre en tant que gagne-pain, en tant que fournisseur de revenu (dimension économique du travail comme facteur de production, où celui-ci est réduit à cette dimension de moyen en vue d'autre chose), veulent-elles au contraire signifier par-là que le travail est un devoir que l'on doit accomplir, ou bien que par le travail « je m'exprime et me réalise » et qu'il constitue une dimension fondamentale de mon humanité (le travail essence de l'homme et marqueur de ma singularité, qui doit dès lors être exercé non pas en vue d'autre chose – l'obtention d'un revenu – mais en vertu de la satisfaction que l'activité elle-même procure). Dès lors l'ensemble des dimensions d'expression et de relation permises par le travail deviendraient essentielles. Enfin, déclarer que le travail est important, cela ne peut-il pas être interprété comme l'accord avec la norme actuelle qui est que sans travail, la participation à la vie sociale est amoindrie et que avoir un travail c'est avoir une place dans la société, ainsi qu'un ensemble de droits (Davoine et Méda, 2008, p.20).

Dans le prolongement des conclusions que nous avons tirées de l'examen de la littérature scientifique consacrée aux caractéristiques des jeunes de la génération « Z » et à leurs rapports au travail, nous relevons que les observations concernant la valeur et l'importance qu'ils accorderaient au travail dans leur vie apparaissent également divergentes, sinon contradictoires. Pour cette raison, le recours à la notion générique de « valeur travail » (au singulier) nous semble devoir être interrogé et précisé, afin de mieux caractériser les valeurs (plurielles) que ces jeunes vont rechercher dans le travail.

IV – La notion de valeur et les valeurs que les jeunes recherchent au travail

La dernière partie de ce chapitre s'attachera à définir les notions de « valeur » et de « valeurs de travail » car ces valeurs pourraient éclairer les attentes des jeunes « Z » vis-à-vis du travail et, plus largement, leurs rapports au travail (Anctil, 2006).

1- Définir la notion de valeur

Selon Chataigné (2014), les valeurs constituent le noyau de l'identité et façonnent le monde du sujet. Il les définit comme des « buts désirables, trans-situationnels, variant en importance, qui servent de principes guidant la vie des gens. L'aspect crucial de leur contenu qui distingue les valeurs entre elles est le type de but motivationnel qu'elles expriment » (Chataigné, 2014, p.16). L'auteur prend appui sur la théorie de Rokeach (1973) qui indique que les valeurs sont organisées en systèmes. D'après Rokeach (1973), il existe deux principaux types de valeurs :

les valeurs instrumentales qui renvoient à un mode de conduite et les valeurs terminales qui renvoient à un but dans l'existence. Son inventaire de valeurs : le Rokeach Value Survey (RVS), présente deux listes de valeurs : 18 valeurs instrumentales (ex : ambition, obéissance) et 18 valeurs terminales (ex : égalité, bonheur).

Wils et al (2007), qui reprennent le modèle de Schwartz (1994), définissent la notion de valeur de la manière suivante :

une valeur exprime un but motivationnel qui provient d'une réponse donnée par un individu à une des trois exigences fondamentales de la vie, soit ses besoins en tant qu'organisme biologique, la nécessité de coordonner ses interactions sociales et les exigences d'un bon fonctionnement et de survie de son groupe. Une valeur peut ainsi être définie, entre autres, comme une croyance qui est utilisée par un individu pour orienter le choix ou l'évaluation des comportements ou des événements. Cependant, le comportement des individus n'est jamais déterminé par une seule valeur, mais plutôt par un ensemble de valeurs appelé « système de valeurs » » (Wils et al, 2007, p. 307).

Selon Schwartz (1994), ce système est composé de 56 valeurs. Dans son inventaire des valeurs (IV), les 56 valeurs sont regroupées en dix types motivationnels qui sont eux-mêmes catégorisés en quatre axes : l'axe « affirmation de soi » (« pouvoir » et « accomplissement ») opposé à l'axe « dépassement de soi » (« bienveillance » et « universalisme ») ; ainsi que l'axe « changement » (« hédonisme », « stimulation » et « auto-orientation ») qui est opposé à l'axe « conservatisme » (« sécurité » et « tradition »).

2- Le rôle des valeurs dans la construction identitaire

Pour Bruner (1996, 2008) les valeurs sont la base de toute culture et permettent de définir un monde commun via des processus symboliques. L'auteur explique que le symbole, instrument de reconnaissance et de dépassement, fonde l'identité du sujet en convoquant la mémoire du passé ainsi que les possibilités de l'avenir. Le symbole peut devenir une valeur, à condition d'être signifiant pour le sujet. Les valeurs constituent des outils culturels qui, sous la forme d'une grille de lecture, permettent d'appréhender le monde. Cependant, les valeurs ne se reproduisent pas à l'identique et seraient re-signifiées par chaque génération.

D'après Cambon (2009), les valeurs jouent également un rôle important dans la construction identitaire du sujet. Elles lui permettent de connaître sa place dans la société en fonction de son statut et de la valeur qu'il lui accorde. Son système de valeurs guide le sujet dans ses choix et contribue à définir son identité (Perron, 1971 ; Rezsóhazy, 2006 ; Stoetzel, 1983). De, plus :

Les valeurs sont omniprésentes et centrales, jouant des fonctions dans la vie sociale et psychologique. Au fondement même d'une société, elles constituent le lien social, sous-tendent les conduites et orientent l'existence des individus en participant à la construction de l'identité, de la représentation et de l'estime de soi. En ce sens, elles sont au cœur de toute activité humaine » (Cambon, 2009, p.50).

3- Les valeurs du travail

Les valeurs du travail peuvent être définies comme la désirabilité des aspects concernant le travail et les résultats liés au travail (Dose, 1997; Ros et al, 1999). Selon Ravlin et Meglino (1987), l'individu hiérarchise ses valeurs à partir du degré d'importance qu'il leur accorde et fait ses choix professionnels en fonction de cette hiérarchisation des valeurs.

En s'appuyant sur le modèle de Schwartz, Krumm et al (2012) structurent les valeurs professionnelles en quatre domaines : valeurs intrinsèques, valeurs extrinsèques, valeurs sociales et valeurs de prestige. Ce modèle a été validé par une analyse exploratoire d'Abessolo et al (2017) qui préconise de prendre en compte ces quatre registres. D'après Taris et Feji (2001), les valeurs extrinsèques renvoient à des aspects matériels ou instrumentaux du travail comme la rémunération ou la sécurité. Les valeurs intrinsèques se rapportent à des aspects immatériels du travail comme la variété ou l'épanouissement personnel au travail. Les valeurs sociales sont liées au relationnel et à l'utilité du travail comme les relations au travail ou l'altruisme. Enfin, les valeurs de prestige renvoient au statut du travailleur, à son pouvoir ou à son influence.

En 1991, Super élabore et valide un questionnaire comprenant quinze valeurs professionnelles : l'altruisme, les avantages économiques, la créativité, l'environnement de travail, l'indépendance, la réalisation, la relation avec les collègues, la relation avec la hiérarchie, le management, le prestige, le sens esthétique, la stimulation intellectuelle, la sécurité, le style de vie et la variété.

Enfin, dans notre pré-enquête (Cassé, 2020), nous avons interrogé des jeunes « Z » sur les valeurs qu'ils privilégiaient au travail. Nous avons sélectionné 14 valeurs de façon à ce que les quatre domaines de valeurs soient équitablement représentés, en nous appuyant sur les questionnaires de valeurs de Super (1991), de Schwartz (2006) et de Coutant (2017).

Nous allons, dans la partie suivante, identifier certaines divergences ou contradictions relevées dans la littérature scientifique par rapport aux valeurs que les jeunes recherchent et privilégient au travail.

4- Les valeurs recherchées par les jeunes au travail

Nous avons choisi de nous questionner sur les valeurs que les jeunes recherchent au travail car elles peuvent être mobilisées dans leurs différents rapports au travail. A l'aide de ses entretiens menés auprès de jeunes en période d'insertion professionnelle, Anctil (2006) a conclu que les valeurs qu'ils associent au travail éclairent leurs rapports au travail. Les valeurs qu'ils ont par rapport au travail permettent de comprendre la centralité du travail dans leur vie ainsi que le sens qu'ils accordent au travail. Par conséquent, la transmission des valeurs parentales influencerait la construction de leurs rapports au travail. Selon Anctil (2006), qui a étudié les effets de l'insertion professionnelle sur les rapports au travail, des facteurs antérieurs à cette insertion professionnelle déterminent en partie leurs rapports au travail, comme la transmission de valeurs dans le milieu familial. Elle estime qu'il est donc primordial de connaître les valeurs de la nouvelle génération pour comprendre leurs orientations aux études et au travail.

4-1- Rémunération et sécurité de l'emploi : valeurs privilégiées par les jeunes ?

Selon Twenge (2018), les jeunes sont en quête d'argent et de stabilité, bien plus qu'en quête de sens. Elle s'appuie sur une enquête par questionnaire (American Freshman Survey) et en conclut que les étudiants seraient bien plus en recherche d'un travail qui leur permette d'obtenir une aisance financière que d'un travail leur permettant de donner un sens à leur vie. Ces constats viendraient donc infirmer certains stéréotypes actuels, selon lesquels ils seraient à la recherche d'un travail « intéressant ». L'auteure explique qu'ils sont à la recherche d'un emploi sécurisant et qui leur permettra d'avoir un bon salaire car ils sont « paniqués » : ils cherchent avant tout une forme de sécurité dans un monde très incertain. Bien que nous ayons régulièrement cité les travaux de Twenge (2018) sur la génération « Z », il faut tenir compte du fait que ses résultats sont issus d'études sur des jeunes Etatsuniens et ne sont donc pas forcément tous transposables aux jeunes Français.

Malgré cela, les constats de Twenge (2018) sont, en partie, confirmés par Couronné et al (2019) dans une enquête menée auprès d'une centaine de jeunes français aux profils sociaux variés. Des entretiens semi-directifs visaient à interroger la pluralité des dimensions qui caractérisent leurs rapports au travail. Les résultats montrent que la montée de la précarité, qui touche particulièrement les jeunes, a renforcé l'importance qu'ils accordent à un travail qui leur apportera sécurité et stabilité. En effet, 43% déclarent que ce critère est important pour choisir un travail, bien que d'autres critères soient plus recherchés. Selon les auteurs, cette valeur est

recherchée de manière uniforme au sein de la jeunesse, indépendamment de leurs statuts sociaux.

Ces constats vont à l'encontre des résultats obtenus dans notre travail de pré-enquête (Cassé, 2020). Durant les entretiens, aucun sujet n'a évoqué ce critère comme étant important. Concernant leurs classements au questionnaire de valeurs du travail, la valeur « avoir un travail stable qui permet la sécurité de l'emploi » fait partie des valeurs rejetées (trois sujets la classent parmi les valeurs les moins recherchées au travail sur les six interrogés).

4-2- Travail-passion : valeur privilégiée par les jeunes ?

D'autres auteurs postulent, qu'au contraire, les jeunes n'ont plus une vision linéaire de la carrière et ne cherchent plus la stabilité de l'emploi. D'après Castera et Gougain (2019), qui citent une enquête du CEREQ, 60% des 15-29 ans envisagent de changer de métier au cours de leur carrière et 47% envisagent de changer régulièrement d'employeur. L'enquête indique qu'ils sont plutôt en attente d'un travail utile à la société et intéressant. Selon Lewi (2018), ils ont à cœur de prendre du plaisir au travail : « Lorsqu'ils rentrent dans la vie active, le travail n'est plus une valeur en soi, mais plutôt un outil de développement personnel. Ils travaillent lorsqu'ils l'ont décidé et non par routine sociétale ou obligation économique » (Lewi, 2018, p.96). Cette observation est confirmée par Casoinic (2016) qui indique que, contrairement aux générations précédentes, les jeunes « Z » sont peu motivés par la rémunération financière. L'étude d'Academos (2019) montre que travailler dans un domaine qui les passionne est l'un des deux éléments qui définit leur sentiment de réussite professionnelle. L'enquête rapporte qu'ils seront plus fidélisés par une organisation de travail qui leur permet de faire un travail qui les passionne et qui leur procure du plaisir dans un climat serein plutôt que par une organisation qui leur propose un salaire plus élevé. Notre pré-enquête (Cassé, 2020) confirme également que les jeunes recherchent cette valeur au travail, qui atteint majoritairement la première position dans leur classement relatif au questionnaire de valeurs du travail.

Alors que Couronné et al (2019) expliquent que les jeunes cherchent surtout la sécurité de l'emploi, Castera et Gougain (2019) soutiennent qu'ils recherchent prioritairement un travail utile et intéressant et qu'ils ont une vision non linéaire de la carrière ; mais tous les auteurs s'accordent à reconnaître que les valeurs recherchées sont influencées par certains facteurs sociaux et/ou situationnels. En effet, les jeunes diplômés, qui sont confiants dans leur capacité à s'insérer professionnellement, auraient tendance à chercher un travail utile et intéressant et

souhaiteraient changer régulièrement de travail et/ou d'employeur tandis que les jeunes plus en difficulté face au marché de l'emploi, auraient tendance à chercher un travail qui leur apportera de la stabilité et de la sécurité avant de chercher un travail intéressant.

4-3- Recherche d'un équilibre entre la vie au travail et la vie hors travail

Pour Zoll (2001), les difficultés actuelles d'insertion professionnelle ont eu pour conséquence de pousser les jeunes à vouloir se réaliser dans d'autres sphères de vie. Alors que pour Anctil (2006), ce n'est pas qu'ils ne considèrent plus le travail comme un lieu de réalisation personnelle, c'est plutôt qu'ils ne considèrent plus que ce soit l'unique source de développement personnel. Pour Anctil (2006), ce n'est pas la place qu'ils accordent au travail dans leur vie qui est à interroger mais plutôt la nouvelle importance qu'ils accordent aux autres domaines de leur vie. Ce constat est confirmé par l'enquête d'Academos (2019) qui souligne que ces jeunes souhaitent trouver un équilibre entre leurs différentes sphères de vie. C'est même un élément essentiel qui leur permettrait de définir leur sentiment de « réussite professionnelle ». Cependant, rejoignant la remarque d'Anctil (2006), l'étude précise que ces exigences nouvelles de préservation de leur vie hors-travail ne diminuent en rien l'intérêt qu'ils portent à leur vie professionnelle.

Notre propre étude de pré-enquête (Cassé, 2020) amène des résultats plus nuancés sur ce point. Si les jeunes expliquent, pendant l'entretien, ne pas chercher à avoir un équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle, ils sont pourtant plusieurs à classer cette valeur d'équilibre comme faisant partie des cinq valeurs les plus recherchées au travail dans le questionnaire.

4-4- Effacement des frontières entre travail et hors travail

Certains auteurs estiment que les jeunes, plutôt que de vouloir préserver leur vie hors-travail, cherchent à effacer les frontières qui séparent la vie professionnelle de la vie personnelle. Selon Lewi (2018), les jeunes « Z » veulent pouvoir mélanger vie professionnelle et vie personnelle, ainsi ils veulent avoir la possibilité de gérer leur vie personnelle sur leur lieu de travail, mais également de pouvoir continuer à travailler même depuis chez eux. Ainsi, s'ils veulent pouvoir consulter leurs mails professionnels depuis leur domicile, il est également impensable pour eux de ne pas pouvoir avoir accès aux réseaux sociaux, comme « Facebook » et « Twitter », sur leur lieu de travail. Les « Z » veulent effacer les frontières et pouvoir passer « du pro au perso » en fonction de leurs besoins. Par conséquent, ils ne veulent plus travailler avec un découpage

classique des horaires de travail et ils souhaiteraient avoir des horaires libres et être rémunérés « au projet » ou « à la mission » plutôt qu'en fonction des heures effectuées. S'ils sont capables de travailler partout et tout le temps, le soir comme le week-end, en contrepartie, ils veulent pouvoir prendre du temps pour leurs affaires privées pendant les heures de travail s'ils en ressentent le besoin. Dans l'ouvrage de Gentina et Délécluse, Lepoutre (2018) dresse des constats similaires. Les jeunes auraient, selon lui, un rapport « exacerbé » au travail et seraient capables de travailler de jour comme de nuit sans porter attention aux horaires.

Les résultats de notre pré-enquête (Cassé, 2020) indiquent que les valeurs unanimement recherchées sont : « Aider les autres ou la planète », « Être créatif, exprimer des idées et innover » et « Avoir un travail-passion qui permet un épanouissement personnel ». A l'inverse les valeurs unanimement rejetées sont : « Exercer un leadership, diriger/manager une équipe » et « Être audacieux/compétitif, se mesurer à la concurrence ». D'autres valeurs entraînent une variabilité dans leurs réponses : « Avoir une rémunération jugée suffisamment importante » et « Être indépendant, autonome, décider par soi-même ». Cependant, il nous faut garder en tête que les résultats des questionnaires de valeurs de notre pré-enquête ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population des jeunes « Z » car notre échantillon est réduit et n'est pas représentatif de la jeunesse hétérogène que nous avons décrite au préalable. De plus, l'absence d'explications et de justifications des réponses qu'ils ont fournies à ce questionnaire les rend difficilement exploitables et interprétables.

En résumé, les observations précédentes qui peuvent apparaître divergentes, sinon contradictoires entre elles, lorsqu'elles concernent les valeurs recherchées au travail par les jeunes « Z », peuvent s'expliquer par différents facteurs socio-biographiques susceptibles de varier d'une étude à l'autre. Selon Menard et Vergnat (2020), ceux qui ont une famille qui peut les soutenir financièrement auront tendance à repousser leur entrée dans la vie active, ils tendent à être plus exigeants et à rechercher un travail qui leur apporte de la satisfaction. Effectivement, Vallet et Goffette (2018) montrent que les différentes trajectoires d'insertion professionnelle dépendent des niveaux de diplôme mais également de l'origine sociale. Les jeunes non diplômés et/ou provenant de milieux peu favorisés se retrouveraient plus en difficulté face au marché de l'emploi. L'étude de Fournier et al (2020), présentée en amont, concernant les jeunes salariés, nous renseigne également sur le fait que leurs attentes vis-à-vis du travail dépendent également des conditions de travail.

Synthèse

La conclusion de ce chapitre rejoint donc celle du précédent lorsqu'il a été question de souligner la variabilité inter-individuelle des rapports au travail des jeunes « Z ». Les auteurs évoquent le rôle du contexte économique et sociétal actuel pour comprendre certaines spécificités qu'auraient les rapports au travail des jeunes « Z », mais ils évoquent également le rôle de l'origine sociale, des expériences professionnelles ainsi que des influences familiales pour expliquer les divergences constatées au sein de la jeunesse. De plus, nous avons pu voir qu'il existe de multiples façons de définir la notion de rapport(s) au travail et que les auteurs adoptent différentes approches mais qu'ils vont, de façon majoritaire, se référer à la notion de « rapport au travail » au singulier. Nous nous démarquons de ce point de vue car **nous considérons qu'un sujet peut avoir différents rapports au travail.**

Pour caractériser chaque « type de rapport au travail » nous nous appuyons sur l'approche de Morin et Forest (2007) qui considère que le rapport au travail peut être étudié par le « sens » que le sujet donne à son travail.

Les différentes approches des auteurs nous ont également permis de comprendre que ces rapports au travail peuvent être influencés par l'environnement du sujet. Nous savons déjà que la génération actuelle, appelée génération « Z », pourrait développer de nouveaux rapports spécifiques au travail, influencés, en partie, par les nouvelles exigences du marché du travail. Cependant, l'approche des parcours de vie, sur laquelle nous souhaitons également nous appuyer, nous a permis de prendre en compte l'influence de l'entourage du sujet. En effet, selon Côté (2013), l'individu évolue au sein d'un réseau de relations et ces relations influencent les choix de l'individu. Le choix professionnel d'un conjoint ou d'un partenaire peut, par exemple, influencer les choix de carrière du sujet. A ce sujet, Anctil (2006) souligne la potentielle importance de l'entourage familial via un processus de transmission de valeurs. Il nous paraît donc essentiel, au-delà de l'étude des valeurs du travail des jeunes « Z », d'étudier l'influence de l'entourage des jeunes sur la construction de leurs rapports au travail, via un processus de transmission de valeurs.

Pour finir, si la notion de « rapports au travail » semble complexe à appréhender, il est à noter que les jeunes eux-mêmes peuvent avoir des difficultés à décrire et appréhender leurs rapports au travail car ils vivent des périodes de transition, aussi bien au niveau personnel que professionnel. Sur ce point, les jeunes interviewés lors de notre pré-enquête (Cassé, 2020), tenaient des propos qui pouvaient sembler contradictoires. Parfois ils pouvaient tenir, au cours

de l'entretien, des discours sur les valeurs privilégiées au travail qui semblaient en contradiction avec ce qu'ils exprimaient dans leur questionnaire. Ils pouvaient également se contredire ou ne pas être sûrs de leur propos pendant l'entretien. Pour exemple, une participante (T1) qui expliquait quelle était sa définition du travail : « *Ça peut paraître bizarre mais en fait, le fait que je me concentre plus sur moi, que je médite et tout ça, que je m'accorde beaucoup plus du temps à moi, ben c'est comme si c'était du travail, mais du travail personnel. Mais c'est pas du travail comme tout le monde le voit* », mais après une relance de la part de l'interviewer (« *oui mais pour toi c'est quand-même du travail ?*»), elle se rétracte : « *Non quand-même pas, non je ne travaille pas, on ne va pas dire ça* ».

Un des objectifs de cette première partie de la thèse (revue de la littérature scientifique) sera donc de comprendre comment les jeunes peuvent être influencés par leur environnement et leur entourage lorsqu'ils construisent leurs rapports au travail. Les chapitres suivants aborderont cette question à partir d'un examen des processus et dynamiques de socialisation inhérents à cette construction. Nous étudierons plus spécifiquement l'influence que peut avoir l'entourage des jeunes dans la construction de leurs rapports au travail, ainsi que la manière dont ils réagissent face à cette influence et à la multitude de sollicitations en provenance de leur entourage et de leurs différents milieux de socialisation.

Chapitre 3 : Socialisations primaire et secondaires : la question de l'articulation

L'objectif de cette thèse est de comprendre comment les membres de l'entourage (aussi appelés les autres significatifs dans les différentes études de la socialisation) forment et transforment les rapports au travail des jeunes « Z ». Il s'agira donc de comprendre les mécanismes qui amènent l'individu à intérioriser des modèles, des normes, des valeurs de ses différents « milieux de socialisation » et qui expliquent comment ce dernier construit son « identité » ou « modèle de vie ». Comme nous considérons que les rapports au travail sont des construits qui évoluent dans le temps et via l'interdépendance des domaines de vie, nous souhaitons appréhender ces processus de socialisation tout au long de la vie du sujet, par l'étude des socialisations primaires et secondaires. Ce chapitre devrait donc être éclairant vis-à-vis des différentes modalités de la socialisation qui correspondent à plusieurs facteurs d'explication de l'influence de l'entourage vis-à-vis de la construction des rapports au travail des jeunes.

I – Socialisation primaire

Nous allons, dans un premier temps, définir ce qu'est la socialisation primaire. Darmon (2006) indique qu'elle correspond à la période qui se déroule de la naissance à l'adolescence. Berger et Luckmann (2012) la définissent comme « la première socialisation que l'individu subit dans son enfance et grâce à laquelle il devient membre de la société » (Berger et Luckmann, 2012, p.179). De nombreux auteurs, dont Darmon (2006), expliquent que c'est à cette période que la socialisation est la plus « forte » et la plus effective pour le sujet. D'après Darmon (2006), plusieurs facteurs expliquent l'importance et la force de la socialisation primaire pour le sujet. En premier lieu, c'est durant cette période que le sujet (l'enfant) est le plus influençable et les événements qu'il vit auront une forte emprise sur lui. Berger et Luckmann (2012) précisent que comme l'enfant ne choisit pas ses autres significatifs (ses proches), il va automatiquement s'identifier à eux et intérioriser leur « monde » comme étant le seul existant sans avoir conscience qu'il n'est « qu'un monde possible parmi beaucoup d'autres » (Berger et Luckmann, 2012, p.231). Darmon (2006) explique également la force de cette socialisation primaire du fait qu'elle se déroule dans un contexte affectif qui la rend plus « forte », dans le sens de plus « formatrice », car l'enfant sera profondément « formé » par l'éducation qu'il a reçue. Enfin, cette force s'explique aussi du fait que les premières expériences vécues vont

servir de « filtres » à travers lesquels le sujet va ultérieurement percevoir le monde, ainsi il va « sélectionner » les éléments qui valident, ou du moins ne remettent pas en cause, les apprentissages issus de ces premières expériences. Selon Berger et Luckmann (2012), la socialisation primaire est la plus importante dans la vie du sujet et cela s'explique par l'attachement émotionnel très fort qui unit l'enfant à ses autres significatifs et sans lequel l'apprentissage et l'identification ne seraient pas possibles. En effet, l'enfant va progressivement intérioriser les normes de ses proches.

Ces premiers constats nous poussent à considérer que les jeunes « Z » ont pu être profondément « formés » par les différentes sources issues de leur socialisation primaire et qu'ils ont, avant même d'en avoir fait l'expérience, déjà des représentations du travail liées aux attitudes de leurs différents autres significatifs vis-à-vis du travail.

Nous allons commencer par présenter différentes approches de la socialisation primaire.

1- Socialisation primaire et éducation familiale

Certains sociologues, comme Durkheim (1922), définissent la socialisation primaire comme indissociable de l'éducation familiale : « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1922, p.51). Durkheim (1922) compare l'éducation familiale à de l'hypnose parentale. L'enfant serait donc « inconscient » et l'adulte va alors pouvoir le « façonner » et le « modeler » à l'image souhaitée. Si pour Darmon (2006), cette image d'hypnose est exagérée, elle souligne le fait que l'enfant ne choisit pas ses sources d'influence et ne choisit pas non plus comment elles l'influencent. C'est également un point que soulignent Berger et Luckmann (2012) : « Bien que l'enfant ne soit pas seulement passif au cours de la socialisation, c'est néanmoins l'adulte qui établit les règles du jeu. L'enfant peut jouer le jeu avec enthousiasme ou résister obstinément. Mais il n'existe pas d'autre jeu » (Berger et Luckmann, p.221). Cependant, Darmon (2006) estime que la socialisation ne se limite pas aux méthodes éducatives explicites et elle n'est pas obligatoirement consciente ou méthodique.

2- La reproduction sociale

Effectivement, dans sa théorie de « l'habitus », qui prolonge la perspective initiée par Durkheim, Bourdieu (1980) confirme l'importance de la socialisation primaire et familiale en l'abordant comme une dimension non consciente. Il définit les **habitus** comme « systèmes de

dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980, p.88). Autrement dit, l'habitus serait « constitué par l'incorporation des conditions sociales et des expériences passées au cours de la socialisation primaire » (Darmon, 2006, p.17). Selon Bourdieu (1980), chaque sujet est donc porteur d'une « histoire incorporée » qui influence ses actions sans qu'il en ait conscience. La socialisation de classe serait à l'origine de différences dans les valeurs que les jeunes recherchent au travail et dans les trajectoires scolaires et professionnelles. A ce sujet, Castel et Grobon (2020) montrent que les parcours scolaires et professionnels des jeunes sont, en partie, déterminés par leur origine sociale. En effet, 37% des jeunes ayant un père ouvrier ou employé sont en études contre 73% des jeunes ayant un père cadre ou de profession libérale.

Darmon (2006) précise qu'il existe trois grands types de conditions d'existence qui représentent trois grands principes de variation de la socialisation : l'appartenance à une génération, à une classe sociale et à un genre. La socialisation familiale ne produirait pas le même effet sur un enfant né au XIX^{ème} ou au XXI^{ème} siècle, sur un enfant de cadre ou d'ouvrier, sur une fille ou un garçon. Elle indique alors que pour étudier la socialisation, il faut pouvoir en identifier le point de départ. Si d'après Durkheim (1922), il existe une « base commune » pour tous les membres d'une même génération, pour Mannheim (1990) et Mauger (1990)¹, ce sont différentes « unités de génération » qui coexistent au sein d'une même génération et que l'on peut appeler « habitus de génération ». Tandis que, dans les écrits de Passeron et de Singly (1984) ou ceux de Bourdieu (1980), la classe sociale reste le point de départ de toute étude sur la socialisation. Enfin, Darmon (2006) estime que la « socialisation de genre » est le troisième facteur différenciateur car s'il existe des différences biologiques entre hommes et femmes, ces dernières seraient minimales en comparaison des différences construites par la société.

Pour résumer, le sujet se socialise à travers un « habitus de classe », « un habitus de génération », un « habitus de genre » mais également par un « **habitus individuel** » (Bourdieu, 1980). En effet, Bourdieu souligne l'existence de diversités singulières dues aux faits que tous les individus d'une même classe ne vivent pas les mêmes expériences au même moment. Ces différences peuvent également s'expliquer par les différents autres significatifs des sujets.

¹ L'auteur indique que les différentes zones d'habitation géographiques, les différentes classes sociales ainsi que les différentes lignées familiales rendent probable pour une génération d'exister en l'état de différentes « unités de génération ». [Mauger, G. (1990). Postface. In Mannheim, K. (1990). *Le Problème des générations* (pp. 99-115). Paris : Nathan)]

3- Théories de l'Action

Parsons (1937, 1966) tente de synthétiser de nombreuses approches en proposant la théorie de l'Action. Selon l'auteur, l'action humaine est orientée par des « buts » qui impliquent des anticipations, elle prend place dans des « situations » structurées par des ressources, elle est régulée par des « normes » et elle implique « une motivation » du sujet. De plus, cette théorie est composée de quatre sous-systèmes reliés entre eux : le sous-système biologique qui fournit l'énergie de l'action ; le sous-système psychique, celui de la personnalité qui se définit par ses motivations ; le sous-système social, celui des interactions qui impose des normes à l'action ; et enfin le sous-système culturel, celui des symboles, qui met en jeu des valeurs et procure l'information nécessaire à l'action. Merton (1950) s'interroge alors sur la possibilité pour le sujet de ne pas s'identifier à son groupe d'appartenance. Il introduit la notion de « socialisation anticipatrice », processus par lequel un individu apprend et intériorise les normes et les valeurs du groupe auquel il souhaite appartenir, aussi appelé « groupe de référence » et qui n'est pas obligatoirement le même que le « groupe d'appartenance ».

Ce faisant, ces théories de l'action se définissent par la tension entre l'intériorisation normative et culturelle et une nécessaire distanciation critique de la part de l'individu. Elles s'efforcent d'expliquer comment les individus sont à la fois des membres d'une société et des acteurs autonomes.

4- Approches interactionnistes de la socialisation

C'est Mead (1934) qui introduira la notion de socialisation dans et par l'interaction ou la communication avec autrui. Il explique que la première étape de la socialisation primaire consiste, pour l'enfant, à « prendre en charge » les rôles joués par ses proches, également appelés ses **autrui significatifs**. L'enfant ne se contente pas d'imiter ses parents mais se réapproprie leurs rôles sous la forme d'un jeu. Dans un second temps, avec son entrée à l'école, l'enfant va passer des « jeux libres » aux « jeux réglementés », en interaction avec ses pairs. Selon Mead (1934), la dernière étape de socialisation consiste pour l'enfant à être reconnu comme un membre dans les collectivités auxquelles il s'identifie tout comme il s'identifie aux membres qui les composent, appelés les **autrui généralisés**. L'enfant ne doit alors pas se contenter d'être un membre passif du groupe, mais bien en être un acteur avec un rôle « utile et reconnu ».

D'après Boudon et Bourricaud (1982), il est nécessaire de prendre en considération les caractéristiques d'un système d'interaction ainsi que la subjectivité des sujets pour comprendre leurs réponses ainsi que la manière dont ils transforment leurs conditions d'existence. Ainsi, l'analyse du système d'interactions permet de rendre compte des modalités de relations des différents sujets, des contraintes qui pèsent sur l'individu mais également de sa marge d'autonomie. Pour autant, la socialisation du sujet ne se résume pas à un conditionnement ou à l'intériorisation de normes et de valeurs. En effet, Boudon (1979) indique que le sujet est animé par ses propres motivations tout au long de son parcours de vie. Il élabore des projets, s'informe, hésite, fait des choix et en apprécie les effets.

Ce point souligne l'importance d'étudier les interactions des jeunes « Z » avec leurs autres significatifs pour comprendre la manière dont ils construisent leurs rapports au travail.

5- La socialisation primaire est-elle homogène ?

Certains auteurs, comme Berger et Luckmann (2012), postulent que la socialisation primaire est relativement homogène car les autres significatifs ne représenteraient que rarement des mondes contradictoires et auraient, au contraire, tendance à s'accorder sur un monde commun. Dans le cas contraire, si l'enfant est confronté à des discours contradictoires, il va devoir faire un choix et « trahir » un de ses autres significatifs en en suivant un autre. Ils précisent que dans le cas de contradictions qui s'illustreraient entre ses parents et d'autres proches, le discours parental resterait le discours privilégié par l'enfant.

Cette approche a cependant pour limite de ne pas prendre en compte le cas de possibles contradictions entre les parents eux-mêmes. En ce sens, Lahire (2012) remet en question la prétendue homogénéité de la socialisation familiale qui serait souvent supposée mais rarement observée. L'enfant serait, très tôt, confronté à différents univers dans sa famille et les configurations familiales parfaitement homogènes seraient très rares. A ce sujet, Lazartigues (2001, 2003) explique que les configurations familiales actuelles ont évolué et que l'étude de la famille ne peut plus se tenir à une vision statique du couple. En effet des données de l'Insee de 2011 montrent que les couples durent de moins en moins longtemps et le nombre de ruptures et de divorces explose. Ces couples laissent place à des familles monoparentales ou reconstituées et étudier la famille reviendrait donc à étudier à étudier ces recompositions et la trajectoire individuelle de chacun des membres. De plus, la société française accepte de plus en plus les couples homosexuels et ces derniers vont prochainement élever des enfants, certains le faisant déjà en marge, ce qui transformera encore les configurations familiales. Si selon Karli

(1995), la disparition de la famille traditionnelle a renforcé la prégnance du modèle parental au regard de l'enfant, à l'inverse, Collin (2003) et Péruisset-Fache (2001) indiquent que les configurations familiales actuelles ont rendu les familles hétérogènes, ce qui réduirait l'efficacité des transmissions de valeurs, Certains auteurs allant jusqu'à dénoncer une certaine « démission éducative parentale » (Cambon, 2009, p.67).

Selon Widmer et al (2005), de nouveaux outils sont donc nécessaires pour appréhender ces nouveaux contextes familiaux. Une manière de connaître les autres significatifs d'un sujet, serait de lui demander de faire une liste des « membres significatifs » de sa famille, en lui expliquant qu'on entend par « membre significatif » un membre de la famille qui a joué un rôle, soit positif, soit négatif, dans sa vie, durant l'année en cours ; cela afin de ne pas décider d'une définition arbitraire de la famille à la place du sujet.

Pour finir, Lahire (2012) soutient la perspective d'un « individu pluriel » qui postule que les enfants sont placés devant un large éventail de choix en matière de comportements, de goûts culturels, de normes et de valeurs. Il indique que l'enfant va incorporer différents schèmes d'actions et d'habitudes, qu'il appelle des « dispositions », qu'il va organiser en divers répertoires associés à différents contextes sociaux, séparés les uns des autres.

Synthèse et controverses

Plusieurs controverses peuvent être dégagées de l'examen de ces approches de la socialisation primaire, comme le rôle central qu'auraient la famille, et plus précisément les parents, dans cette socialisation primaire. Selon Elias (1973), la famille, et surtout le couple parental, détiendraient le monopole de la socialisation primaire. Mais pour Darmon (2006), ce monopole aurait par la suite été remis en question avec l'évolution des normes éducatives, la scolarisation plus précoce des enfants ainsi que le développement du travail féminin qui implique une garde des enfants. Mais elle va plus loin en indiquant qu'il faut désormais douter du fait que ce monopole ait réellement pu exister par le passé et cela du fait que les enfants pouvaient être précocement confiés à une nourrice, envoyés au pensionnat ou au couvent (pour les enfants des classes supérieures) ou confrontés très tôt au monde du travail (pour les enfants des classes populaires). En effet, le sujet serait exposé précocement à une pluralité de milieux et de contraintes de socialisation : la famille, l'école et les pairs ainsi que les industries culturelles (Lahire, 2006).

Une autre controverse renvoie à la question de l'homogénéité de la socialisation familiale et parentale. Si Berger et Luckmann (2012) estiment que la famille s'accorde sur le « monde » à

transmettre, Lahire (2012) pense, qu'au contraire, la socialisation familiale ne serait que rarement homogène. Il serait intéressant de questionner, lors de notre enquête de terrain, la perception qu'ont les jeunes des messages parentaux. Certaines pistes peuvent déjà être extraites de notre pré-enquête (Cassé, 2020). En effet, deux sujets (T1 et T2) indiquent qu'un seul parent (leur mère) a joué un rôle vis-à-vis de leurs représentations du travail et un sujet (E2) différencie le rôle joué par son père de celui joué par sa mère. Nous notons pourtant que trois sujets (E1, E3, T3) parlent de l'influence parentale de manière globale avec l'emploi systématique du terme « *mes parents* » sans chercher à les différencier. Il serait donc judicieux de relancer les sujets qui emploient ce terme en leur demandant si les deux parents ont pu se distinguer sur les normes et valeurs transmises vis-à-vis du travail.

Cette controverse ouvre également sur la reconnaissance de l'expérience d'un « conflit » pendant la socialisation primaire. L'enfant peut, effectivement, être mis en difficulté si ses autres significatifs ne s'accordent pas sur l'objet à transmettre. Si Berger et Luckmann (2012) indiquent que l'enfant sélectionnera le message parental, au détriment des autres, ils ne précisent pas comment l'enfant pourrait faire face au conflit issu de messages parentaux contradictoires.

Deux autres controverses peuvent être identifiées et abordées de manière complémentaire : la place accordée au sujet dans la socialisation ainsi que les différentes modalités de la socialisation. En effet, les approches convoquées dans cette première partie se concentrent sur des modalités d'inculcation, d'injonction ou encore d'imitation. Si certaines approches, comme celle interactionniste, décrivent un sujet actif et non passif, elles s'attardent pourtant sur les processus d'adaptation à l'environnement et non pas sur l'action que le sujet peut avoir sur son environnement social en retour. Ces aspects seront abordés et discutés plus loin dans ce chapitre, en s'appuyant sur de nouvelles approches de la socialisation.

II- Socialisations secondaires

Si les auteurs que nous allons présenter emploient le terme de « socialisation secondaire » au singulier (car souvent associée à la socialisation professionnelle), nous choisissons l'emploi du pluriel car nous rendons compte de différentes socialisations dans cette revue de question : la socialisation conjugale, professionnelle ainsi que la socialisation par les groupes plus ou moins institutionnalisés.

Selon Darmon (2006), la socialisation secondaire « consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de

sa société » (Darmon, 2006, p.70). Berger et Luckmann (2012) estiment que la socialisation secondaire est moins « importante » pour le sujet, en partie du fait qu'elle soit moins chargée émotionnellement. Ils indiquent qu'elle se traduit par l'acquisition de nouveaux rôles dans le cadre de la **division du travail**, qui se définit comme : « l'intériorisation des sous-mondes institutionnels ou basés sur des institutions » et « l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Berger et Luckmann, p.225). Ils ajoutent que, contrairement à la socialisation primaire, le sujet n'a pas besoin de s'identifier émotionnellement pour pouvoir apprendre. Ils expliquent que le sujet n'a pas besoin que ses professeurs ou ses formateurs soient des « autrui significatifs » pour pouvoir apprendre d'eux. Ainsi, les sources d'apprentissage de la socialisation secondaire garderaient un haut degré d'anonymat. Les auteurs vont plus loin en indiquant que les rôles sont détachables des personnes qui les jouent et que si les professeurs peuvent être plus ou moins appréciés, ils sont, en principe, interchangeables. C'est, d'après eux, ce facteur d'anonymat qui explique que la socialisation secondaire soit moins importante pour le sujet. Les apprentissages en seraient moins subjectifs et donc moins durables. Le sujet peut « oublier » ces apprentissages et s'il peut « se cacher » de ses professeurs il ne peut pas le faire de ses parents. Ils précisent néanmoins que si les autrui significatifs occupent une place privilégiée dans l'entourage du sujet, d'autres personnes peuvent également être influents de manière ponctuelle. A l'inverse, selon Hughes (1955), certaines personnes extérieures à la famille peuvent être considérées comme des autrui significatifs, et à ce titre avoir une grande importance lors de la socialisation secondaire du sujet.

En effet, il nous faut considérer l'influence que peuvent avoir diverses personnes sur les rapports au travail des jeunes « Z » et cela tout au long de leur vie. Les approches que nous allons présenter accèdent à l'importance de ne pas négliger les potentielles influences issues des socialisations secondaires.

1- La socialisation conjugale

Selon Berger et Kellner (1964), lors de la socialisation conjugale, le partage entre les deux conjoints de leurs appréhensions du réel donne lieu à la création d'un univers partagé de référence et d'action. Par conséquent, la socialisation conjugale se rapprocherait de la socialisation primaire par sa force et son intensité. Ils donnent l'exemple du « nettoyage amical » qui peut affecter le réseau de l'un des deux conjoints après le mariage car certains amis ne correspondent plus au nouveau monde créé par le couple. Ils ajoutent que le sujet est plus

actif dans ce processus que lors de la socialisation primaire mais qu'en même temps il est très peu conscient de l'influence de cette socialisation conjugale alors, qu'en revanche, il sait qu'il a été formé par ses parents. Le sujet pense que la vie conjugale lui a permis de se découvrir, mais que cette « découverte de soi » est en réalité une invention et une co-construction, les conjoints ne se sont pas découverts mais bien transformés l'un l'autre.

Pour de Singly (2016), la socialisation conjugale est comparable à la socialisation primaire car le conjoint est un « autrui significatif par excellence » choisi, elle est également comparable à la socialisation professionnelle car elle permet certains apprentissages spécifiques. Cette socialisation ne transforme pas les conjoints mais elle les amène à un niveau qui les oblige à tenir compte du système de valeurs de l'autre, sans qu'il y ait obligation d'y adhérer pour autant. Enfin, Mead (1979) estime que le conjoint n'a pas toujours une importance et une influence qui correspond à celles décrites par Berger et Kellner (1964). Le sujet qui se met en couple peut décider de garder plusieurs sources de validation dans son entourage, ainsi il peut y avoir une cohabitation entre un moi « conjugal » et un moi « personnel ».

Selon Kaufmann (2017), la structure du couple ne cesse d'évoluer depuis la fin des années 1960. Le couple est désormais moins institutionnalisé, moins stable et moins fréquent. Cependant, il n'en est pas moins central pour autant. Au contraire, s'il est devenu plus instable et moins fréquent c'est aussi car il est actuellement plus idéalisé, chacun aspirant à de plus grandes « gratifications affectives » (Kaufmann, 2017).

A partir de là, on peut faire l'hypothèse que le conjoint est susceptible de constituer un autrui significatif particulièrement important et influent pour les jeunes « Z », mais peut-être moins fréquent. Les résultats de notre pré-enquête (Cassé, 2020) confirment cette hypothèse, trois jeunes (E1, E2, E3), sur les six interrogés, ont un conjoint au moment de l'entretien, mais il est toujours décrit comme faisant partie des membres les plus influents de l'entourage.

2- La socialisation par les groupes

Selon Darmon (2006), une autre socialisation secondaire est celle effectuée par les groupes plus ou moins institutionnalisés, en dehors du travail et de la famille. En effet, même les groupes peu organisés peuvent être socialisateurs comme un groupe de fumeurs de marijuana (Becker, 1985). Dans ce cas présent, le groupe est source d'apprentissage (des techniques pour fumer), mais il peut également agir comme un levier socialisateur dans la dépendance à la drogue. Concernant les groupes institutionnalisés, les groupes politiques ou militants sont également socialisateurs. Ainsi, la fréquentation des autres membres du groupe et la participation à

certaines formations militantes permettent l'incorporation de façons d'être et de parler ainsi que l'acquisition d'une certaine culture politique.

Si la socialisation professionnelle et la socialisation conjugale sont les socialisations secondaires les plus étudiées et reconnues, il sera également important de tenir compte des effets potentiels de la socialisation des groupes sur les jeunes « Z », et notamment des effets de la socialisation par le groupe de pairs.

3- La socialisation professionnelle et la construction des identités professionnelles

Selon Berger et Luckmann (2012), la socialisation secondaire est plus ou moins équivalente à la socialisation professionnelle. Etudier la socialisation secondaire reviendrait donc à étudier comment, et dans quelle mesure, la formation professionnelle (y compris dans sa dimension scolaire) et le monde du travail construisent à nouveau l'individu. Les auteurs indiquent que la socialisation secondaire permet au sujet de prendre conscience que le monde qu'il a intériorisé n'est qu'un monde parmi d'autres.

Dans son étude intitulée « la fabrication d'un médecin », Hughes (1955) décrit cette socialisation secondaire comme un « schème général de référence pour étudier la formation à des professions très diverses » (Hughes, 1955, p.143). Il identifie trois processus spécifiques de la socialisation professionnelle :

- « Le passage à travers le miroir » : correspond à une immersion dans la « culture professionnelle » qui apparaît comme opposée à la culture « profane ». Le sujet va alors s'identifier progressivement à son nouveau rôle et pour cela il doit renoncer volontairement à ses stéréotypes professionnels.
- « L'installation dans la dualité » entre le « modèle idéal » caractérisé par la « dignité de la profession » (sa valorisation symbolique) et le « modèle pratique » caractérisé par les tâches quotidiennes concrètes.
- « L'ajustement de la conscience de soi » qui consiste pour le sujet à prendre conscience de ses capacités ainsi que de ses chances de carrière afin d'identifier les filières possibles mais également de mettre en œuvre des stratégies de carrière.

Sainsaulieu (1977) a étudié comment le travail, et en particulier les différentes conditions de travail ainsi que les relations de travail, transforment l'individu. Pour cela, il a mené différentes enquêtes (par observation, questionnaires ou entretiens) dans différentes organisations de

travail et à différents postes (ateliers d'usine, bureaux, postes d'encadrement...). Selon l'auteur, certaines habitudes de relations à autrui peuvent s'expliquer par les relations au travail plutôt que par les relations vécues à l'école ou en famille car le travail serait un lieu d'apprentissages de normes relationnelles. L'entreprise ne reproduit pas les normes de l'origine sociale mais produit bien ses propres normes de relations et cela car il est possible d'y acquérir du pouvoir. En effet, les interactions et les rapports au collectif seraient différents en fonction des manières d'accéder au pouvoir. Il indique également que les relations au travail induisent des apprentissages culturels de normes, de valeurs et d'idéologies. En étudiant les conditions de travail, Sainsaulieu (1977) montre que si les conditions de travail (comme la monotonie du travail ouvrier) conditionnent les interactions sociales au travail, tous les travailleurs ne vivent pourtant pas le même conditionnement au sein du groupe de travail. Ainsi, la « sensibilité » de chaque individu résulte d'une combinaison de plusieurs facteurs, à savoir les conditionnements de travail mais également les contraintes issues de ses relations en dehors du travail. En étudiant, dans des ateliers d'usine, les interactions au travail, il conclut que les normes de relations peuvent s'apparenter à des stratégies ayant pour objectif d'accéder au pouvoir dans les structures de travail. Si le pouvoir est tant recherché au travail c'est car chacun risque, dans ses interactions sociales, de perdre la reconnaissance de soi. L'identité individuelle est donc liée au pouvoir que possède le sujet car elle dépend des moyens que le sujet trouve dans son environnement social pour imposer sa marque et sa différence (Sainsaulieu, 1997).

Dubar (1991), en s'appuyant sur les travaux de Sainsaulieu (1977), conclut que par la socialisation professionnelle, le sujet construit une « identité professionnelle ». Il relève des différences dans les attitudes et les opinions de travailleurs issus des mêmes « catégories sociales ». Ces différences se construiraient face aux mutations du marché du travail mais également par l'expérience de transitions (insertion professionnelle, chômage, retraite etc...). Selon Dubar (1991), l'identité professionnelle est définie par deux processus distincts. Le premier processus « biographique » constitue « l'identité pour soi », également appelée « identité sociale réelle », qui peut correspondre à la position occupée par un salarié dans l'entreprise (l'identité héritée) et/ou à la position que le travailleur souhaite atteindre (l'identité visée). Le second processus est relationnel et constitue « l'identité pour autrui » également appelée « identité sociale virtuelle ». Ce processus correspond aux attributions données par autrui « l'identité attribuée » et/ou à l'engagement du travailleur envers l'entreprise « l'identité assumée ». Il ajoute que ces identités se construisent également par un processus de « double transaction ». Il s'agit d'une transaction « objective » qui vise à accommoder « l'identité pour

soi » et l'identité pour autrui », ainsi que d'une transaction « subjective » caractérisée par une continuité ou une rupture entre « identité héritée » et « identité visée ».

Dans la continuité des travaux de Dubar (1991), Delory-Momberger (2004) précise que les sujets, à travers un travail biographique, vont devoir développer des modèles de coordination entre leurs différents espaces sociaux, faire des liens entre leurs différents domaines de vie pour y rétablir une certaine continuité. Cette activité permanente peut s'effectuer de manière fluide mais exigera un effort plus important s'il est mobilisé pour apaiser la tension créée en cas de transformations ou de ruptures.

Selon Denave (2020), les acteurs de la socialisation professionnelle sont les enseignants, les formateurs, les responsables hiérarchiques ou les collègues de travail. Cette socialisation consiste en l'apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire mais également en une intériorisation d'une vision du monde et d'une culture professionnelle.

Ces acquis de la littérature nous renseignent sur le fait que les organisations de travail et les relations au travail transforment le sujet indépendamment de sa socialisation primaire ou de sa socialisation en dehors du travail. Un des enjeux majeurs de cette thèse sera de pouvoir distinguer quels sont les aspects relatifs aux rapports au travail des jeunes qui relèvent de leur socialisation primaire, de leur socialisation professionnelle mais également de leurs socialisations secondaires en dehors du domaine professionnel. Ces études consacrées à la socialisation professionnelle mettent également en lumière l'existence de liens entre la vie au travail et la vie en dehors du travail. En effet, selon Sainsaulieu (1977) et Dubar (1991), c'est par l'étude des positions occupées dans l'entreprise ainsi que par l'examen de ses relations au travail et en dehors-travail, que l'on peut appréhender la construction identitaire du sujet.

Si la construction de différents rapports au travail des jeunes « Z » peuvent s'expliquer par leurs interactions avec leurs autrui significatifs, ces différences peuvent également prendre racine dans l'expérience de multiples formes de travail (universitaire, emplois en parallèle des études, entrée dans la vie active etc...). Ces expériences de travail qui sont elles-mêmes effectuées dans des organisations de travail distinctes, sur différentes temporalités et qui sont également sources de relations au travail variées (que ce soit avec les collègues ou la hiérarchie).

Synthèse et controverses

Ces différents acquis que nous tirons de l'examen de la littérature scientifique confirment que l'individu sera socialisé tout au long de sa vie, et que les processus de socialisation secondaire

continueront de le transformer. Ce qui soutient donc l'idée que les rapports au travail des jeunes « Z » devraient évoluer au regard de l'influence des différentes sources issues des socialisations secondaires de ces jeunes. En effet, ces processus amènent l'individu à différentes constructions identitaires, dans ses différents milieux de socialisations, et se feraient en continuité ou en rupture de la socialisation primaire. Avant d'étudier plus en profondeur cette articulation entre socialisations primaire et secondaires nous avons identifié plusieurs controverses.

Une première controverse relevée est l'importance accordée à la socialisation secondaire quand elle est comparée à celle accordée à la socialisation primaire. Certains auteurs, comme Berger et Luckmann (2012), postulent que la socialisation secondaire est moins forte, notamment parce que l'absence d'identification du sujet à autrui rendrait les apprentissages moins efficaces et pérennes. Le sujet éviterait les messages contraires à ceux de la socialisation primaire et, s'il y est confronté, il aurait tendance à les ignorer ou à les suivre ponctuellement, sans y adhérer et sans les intérioriser. L'absence d'autrui significatifs dans la socialisation secondaire nous paraît être un point discutable. Premièrement, les autrui significatifs de la socialisation primaire (par exemple les membres de la famille) peuvent être encore présents lors des socialisations secondaires et continuer à influencer le sujet. Ensuite, il paraît légitime de considérer que le sujet peut rencontrer de nouveaux autrui significatifs pendant la période de la socialisation secondaire, c'est ce que nous avons vu à travers l'étude de la socialisation conjugale, mais cela peut également être le cas concernant la rencontre d'amis. Pour revenir à Berger et Luckmann (2012), leur postulat s'explique du fait qu'ils limitent la socialisation secondaire à la seule socialisation professionnelle et que le sujet ne s'attacherait pas émotionnellement, et donc ne s'identifierait pas à autrui, dans le domaine professionnel. Il nous semble difficile de nous prononcer sur ce point. En effet, si l'on se réfère à la pré-enquête que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire de recherche de Master 2 (Cassé, 2020), les jeunes témoignent du fait que les personnes qui les influencent sont celles de leur entourage proche (familial et amical) plutôt que les personnes se référant à leur vie scolaire ou professionnelle. Deux sujets seulement ont répondu que leurs collègues de travail avaient pu avoir de l'influence. Pour un sujet (T2), cette influence est circonscrite au « *choix de l'entreprise* » et pour l'autre sujet (E3), les collègues peuvent se montrer plus influents que son entourage proche, mais elle précise en parlant d'eux : « *je les connais pas forcément* », ce qui semble confirmer les propos de Berger et Luckmann (2012) sur la non identification du sujet aux autrui en jeu dans la socialisation professionnelle. Cependant, cet échantillon de notre pré-enquête est réduit (six sujets) et n'est pas représentatif de l'ensemble de la jeunesse actuelle. Or, la revue de la littérature scientifique qui avait pour objectif de définir la génération « Z » penche en faveur d'une hypothèse qui

infirmait le postulat de Berger et Luckmann (2012). En effet, ce chapitre indiquait que les choix professionnels des jeunes « Z » sont avant tout affectifs. Leurs choix vis-à-vis de leur entreprise, de leur supérieur hiérarchique ou de leur collaborateur seraient même comparables à un rapport de type « couple amoureux » dans lequel chacun se choisit, se respecte et se fait grandir (Gentina et Délécluse, 2018). De plus, la revue de littérature précisait que les jeunes tendent actuellement à vouloir effacer les frontières entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle. Il sera donc particulièrement intéressant d'étudier l'influence et l'importance accordées, par les jeunes, aux membres de leur entourage professionnel et de vérifier l'éventuelle existence d'un attachement émotionnel envers eux.

Une autre controverse est celle relative à l'importance accordée aux socialisations professionnelle et conjugale, au détriment de la socialisation par les groupes (hors travail), et notamment par le groupe de pairs. Si la socialisation par les pairs est étudiée au cours de la socialisation primaire, pendant l'enfance et l'adolescence (notamment en lien avec la socialisation scolaire), elle l'est moins quand le sujet est adulte ou jeune adulte. Or, notre revue de question consacrée à la génération Z semble insister sur l'importance de cette socialisation et des activités amicales (réelles ou virtuelles). Cette question sera de nouveau abordée et traitée dans le paragraphe suivant ainsi que dans le chapitre suivant qui étudie les influences des différentes sources de l'entourage proche des jeunes.

Pour finir, selon Darmon (2006), l'étude de la socialisation par le prisme de la seule socialisation primaire ou des seules socialisations secondaires n'est pas pertinente. Si on considère que la socialisation est plurielle (au plan synchronique comme au plan diachronique), alors les modalités d'articulation des secondes avec la première s'avèrent essentielles à connaître. Etudier comment s'articulent les socialisations primaire et secondaires nous amènera à tenter de répondre aux interrogations suivantes : les apprentissages des socialisations secondaires sont-ils toujours dans la continuité de ceux de la socialisation primaire ou sont-ils parfois contradictoires ? En cas de « ruptures », quelles vont-être les stratégies adoptées par le sujet ? Ces réactions sont-elles systématiquement de nature conflictuelle ? Dans le cas d'un conflit de socialisation, comme le sujet résout-il le conflit ?

III- Articulation entre les socialisations primaire et secondaires

1- Continuité entre les socialisations primaire et secondaires

Selon Berger et Luckmann (2012), tout au long de la socialisation secondaire, le sujet va réinterpréter le passé de manière à ce qu'il s'accorde avec le présent. Si le sujet est confronté à des problèmes de consistance, il va avoir tendance à adopter l'une des deux stratégies suivantes : adopter et utiliser une réalité de façon instrumentale sans pour autant l'intérioriser comme étant sa réalité ou alors, il peut modifier les relations qui menacent sa réalité. Bourdieu (1980) estime également que, bien que les dispositions familiales ne soient pas irréversibles, une transformation reste hautement improbable car la socialisation primaire produit des comportements stables et résistants. Le sujet va persister dans la direction prise par la socialisation familiale. Selon la théorie de l'habitus, le sujet va sélectionner les informations qui renforcent la socialisation familiale et rejeter celles qui la remettraient en question. Si ce processus inconscient conduit l'individu à éviter les situations de « crise », la société y contribuerait également. Il donne l'exemple de la ségrégation spatiale qui induit le fait que les gens qui « se ressemblent » habitent les uns à côté des autres. Les pratiques parentales peuvent également faire éviter ce que les parents appellent « les mauvaises fréquentations », à savoir des fréquentations de personnes issues de classes sociales différentes. Selon Bourdieu et Passeron (1970), la « socialisation de renforcement » est un processus aux effets fixateurs. Darmon (2006) l'illustre à travers l'exemple de la socialisation de genre. En effet, elle fait l'hypothèse que la force de cette socialisation s'explique du fait que ses produits proviennent de socialisations « fixatrices » tout au long de la vie du sujet. Elle cite les travaux de Rault (2003) pour qui cette socialisation s'effectue par « vagues » successives, à l'école, au travail, à l'armée et dans les loisirs et que ces vagues conforment le sujet autant qu'elles le confortent dans la socialisation de genre initiée par la famille.

Mais pour Lahire (2012), si l'individu va effectivement vouloir éviter les situations de crise, il ne faut pas confondre les désirs du sujet et les situations réelles auxquelles il sera confronté. De plus, ces postulats partent du principe que la socialisation primaire est homogène, principe qui a été remis en question dans la première partie de ce chapitre.

2- Socialisations contradictoires

Si Bourdieu (1980) ainsi que Berger et Luckmann (2012) indiquaient que les contradictions au cours de la socialisation primaire ou que les ruptures entre socialisation primaire et secondaire sont rares, elles n'ont pas été impossibles pour autant. Selon Berger et Luckmann (2012), la socialisation peut être qualifiée de « ratée » si le sujet, au cours de la socialisation secondaire, est confronté à des problèmes de consistance qui le poussent à modifier sa réalité, plutôt qu'à

modifier les relations qui la menacent. Pour cela, le sujet doit changer totalement sa vision du monde et ce processus nécessiterait une « re-socialisation ». Cette re-socialisation serait comparable à la socialisation primaire car elle nécessite de s'identifier à de nouveaux autrui significatifs avec le développement de nouvelles relations de profonde affectivité. Le sujet doit alors se désaffilier physiquement et mentalement de son monde antérieur pour pouvoir intérioriser les normes et valeurs de son nouveau monde. Bourdieu et Passeron (1970) donnent à ce processus le nom de « socialisation de conversion » qui renvoie au fait que le sujet va devoir détruire un habitus pour pouvoir en créer un nouveau, semblable en termes de force, à celui de la socialisation primaire.

Mais pour Darmon (2006), la socialisation secondaire ne fait pas que confirmer ou renforcer la socialisation primaire et elle ne transforme pas obligatoirement l'individu de manière radicale et totale non plus. Les « socialisations de transformation » sont alors définies comme : « les processus qui impliquent, à un degré ou à un autre, une transformation de l'individu, sur un plan ou sur un autre, cette dernière étant par définition limitée au regard de ce qu'impliquerait un processus de conversion » (Darmon, 2006, p.119).

Selon Lahire (2006), les transformations issues de la socialisation peuvent se limiter à un domaine pratique précis et être également limitées dans le temps. Lahire (2012) fait l'hypothèse que chaque sujet incorpore une multitude de « dispositions » qui seront organisés dans différents répertoires associés à des contextes sociaux.

Enfin, Beaud et Pialoux (1999) estiment que les transformations peuvent ne pas être totales voir même être destructrices. En effet, les auteurs donnent l'exemple de la socialisation qui a lieu dans les collèges et lycées et qui peut avoir pour conséquence pour les élèves des classes populaires d'être « déculturés » sans pour autant qu'ils aient pu intérioriser une véritable « culture scolaire ». En conséquence, ces élèves ont été « éloignés » du monde ouvrier mais peuvent être « perdus » à l'université car ils n'ont pas intériorisé les « bonnes » manières de travailler.

L'étude de cette articulation entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires pourrait venir éclairer les processus de construction des rapports au travail des jeunes « Z ». Les jeunes pourraient, sur certains points, privilégier les apprentissages issus de leur socialisation primaire et sur d'autres ceux de leurs socialisations secondaires, qu'ils soient dans la continuité de leur socialisation primaire ou non. Nous allons, dans les parties suivantes, étudier si ces contradictions sont de nature conflictuelle, en nous penchant sur la notion de

conflit de socialisation. Dans le cas d'un conflit, nous voulons également interroger les différentes stratégies que le sujet peut mettre en œuvre pour l'objectiver.

3- Socialisation plurielle : la question du conflit

Les auteurs qui ont travaillé à définir la notion de « conflit », s'accordent à dire qu'il prend racine dans l'existence de « contradictions ». Nous allons maintenant présenter différentes approches qui montrent à partir de quand et pourquoi les contradictions seraient de nature conflictuelles et qui précisent également les modalités différentes de traitements de ces conflits. Nous avons pu voir que, si de nombreux auteurs estiment qu'il est rare que le sujet soit confronté à des contradictions pendant sa socialisation primaire, ils reconnaissent pour autant que ces cas de figure existent. Les apprentissages parentaux seraient alors privilégiés par l'enfant au détriment des autres. Soulignons toutefois que ces approches ne traitaient pas de la question de la possibilité de contradictions entre les parents eux-mêmes. Ce cas de figure a été étudié par Govindama et de Maximy (2012), notamment dans le cadre de séparations parentales. Dans cette configuration, le sujet est pris entre deux choix, choisir une partie reviendrait à rejeter l'autre et donc à manquer de loyauté à son égard. Il est précisé par de Becker (2011) qu'on parle de « loyauté clivée » quand le sujet est contraint d'être loyal envers un parent au détriment de l'autre et de « conflit de loyauté » quand le sujet se retrouve incapable de choisir. Cette impossibilité à faire un choix est liée au fait que le choix est engagé entre deux niveaux d'affects équivalents, entre deux personnes tout aussi fondamentales l'une que l'autre pour le sujet en terme d'attachement. Les différents auteurs cités qui ont travaillé à définir ce concept de « conflit de loyauté » ajoutent que ce conflit naît plus fréquemment de l'attaque d'un parent qui se montre « déloyal » envers l'autre, prenant ainsi l'enfant en otage. Les enfants peuvent adopter une stratégie visant à refuser de choisir et à « jouer un jeu de dupes » devant leurs parents, au risque de perdre leur identité. Mais ils auraient souvent tendance à finir par adhérer au point de vue d'un des deux parents avec plus ou moins d'agressivité envers l'autre (Govindama et de Maximy, 2012).

Lahire (2012) fait l'hypothèse que chaque sujet incorpore une multitude de « dispositions » qui seront organisées dans différents répertoires associés à des contextes sociaux. Il pose que le conflit « psychique » apparaît quand une trop grande multitude de répertoires rend impossible l'illusion de l'unité de soi. Il explique que pour en arriver à ce conflit, le sujet doit avoir été confronté très tôt dans son enfance à des socialisations contradictoires. Lahire (2012) donne, comme Beaud et Pialoux (1999), l'exemple des attentes scolaires dans les milieux populaires,

en précisant que le conflit peut être apaisé et ne mène pas obligatoirement à la souffrance. Le sujet peut parfois adapter ses attitudes à chaque contexte social et appartenir à deux mondes différents (voire contradictoires) en même temps. En des termes similaires, Riutort (2013) indique que le conflit « identitaire » apparaît lorsqu'un individu se retrouve exposé à des règles contradictoires par ses différentes instances de socialisation au point que son identité peut en être remise en question. Hoggart (1970) illustre ce conflit identitaire en reprenant le même exemple de contradictions entre les attentes scolaires et familiales dans les classes populaires. Cependant, à l'inverse de Lahire (2012), il postule que ce conflit identitaire ne peut que difficilement être résolu car le sujet sera toujours tiraillé entre sa trajectoire sociale, qui tend à le détourner de son milieu d'origine, et sa socialisation primaire et familiale qui se rappellera fréquemment à lui. Dans le même esprit, Vanandruel (1991) explique que le conflit « névrotique » provient d'incitations sociales contradictoires mais aussi de contradictions entre les « pulsions » personnelles et les exigences sociales. Ici, il parle de conflit en fonction du « sens » que les individus donnent aux contradictions qu'ils traversent et de la manière dont ils vont réduire ces « divisions ». Il synthétise la notion de conflit dans la question suivante : « Est-ce vraiment moi ? ». En résumé, le conflit est synonyme de sentiment « d'aliénation » quand le sujet ne parvient plus à distinguer ce qui lui appartient de ce qui provient de l'extérieur.

Pour Malrieu (1973), le « conflit de valeurs » provient de contradictions que le sujet constate entre les valeurs, les normes et les représentations de la réalité sociale issues de ses différents milieux de socialisation. Ces contradictions sociales sont conflictuelles car elle deviennent, pour le sujet, des contraintes qui sont sources d'« aliénation ». Le sujet est dit « aliéné » quand il est bloqué dans le développement de ses comportements, de ses attitudes, de ses sentiments, etc... Le sujet peut dépasser le conflit par le biais d'un processus de « personnalisation », en réaction à l'aliénation. La personnalisation est un processus par lequel le sujet va « restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques de l'éducation » (Malrieu, 1973, p.41). La personnalisation consiste donc à prendre conscience de l'existence de ces contradictions et à refuser l'apparence de cohésion des informations transmises par autrui, dans un premier temps, pour pouvoir agir et provoquer un « déblocage » dans un deuxième temps. Plus précisément, la cohérence pourra être de nouveau atteinte par l'adoption d'un processus de hiérarchisation des différentes valeurs. Le sujet se construit ainsi une identité qui sera régulièrement réévaluée. Le modèle de la socialisation de Malrieu, sur lequel nous nous appuyons, sera présenté de manière plus approfondie dans le paragraphe suivant. Selon Girard (2009), le conflit de valeurs apparaît quand les actions préconisées par une certaine valeur entrent en contradiction avec les actions préconisées par d'autres valeurs. Cela peut être deux

valeurs dont le sujet veut tenir compte mais également une valeur du sujet qui entre en conflit avec la valeur d'une autre entité : l'organisation de travail ou une tierce personne. Elle explique que, pour résoudre ce conflit, il est nécessaire de mettre en place un dialogue et de parvenir, pour le sujet, à choisir la valeur qu'il va privilégier.

Moscovici et Ricateau (1972) parlent de « conflit sociocognitif » quand plusieurs personnes ont des avis divergents ou des valeurs différentes, ici le conflit est donc synonyme de désaccord, à la fois épistémique et relationnel. Ils différencient les conséquences « positives » du conflit quand la discussion peut faire émerger une solution supérieure aux positions antérieures de chacun et les conséquences « négatives » quand les sujets adoptent une stratégie « d'affrontement » en imposant leur point de vue et en s'opposant aux autres. Dans ce cas, le conflit peut entraîner la paralysie de la relation, la rupture des communications et l'isolement des participants. Pour éviter ce dénouement, ils devront s'efforcer de procéder à un réajustement de leurs systèmes de valeurs et de leurs positions afin de réduire, suspendre ou résoudre l'opposition. D'après les auteurs, bien que le conflit sociocognitif puisse apparaître comme un blocage au premier regard, il peut également être à l'origine de changement et d'innovation, dès lors que le conflit relationnel est dépassé. Selon Buchs et al (2008), la divergence permet d'augmenter l'intensité du débat, de réduire le nombre de biais et d'envisager de nouvelles alternatives, les participants se focalisant sur les éléments de discussions qui ne sont pas connus ou partagés par tous. Cependant, certaines situations peuvent entraver l'efficacité du conflit lorsque l'enjeu relationnel prédomine. C'est le cas lorsque la complaisance est la solution choisie pour résoudre un conflit d'abord relationnel car elle consiste à adopter la position d'autrui sans examen critique. Ils expliquent que les relations asymétriques favorisent la complaisance. En effet si la présence de l'adulte (par rapport à l'enfant) ou d'un pair plus avancé peut servir de guidage, dans le cas d'un conflit, la relation asymétrique peut réduire les bénéfices de la confrontation. Dans ce cas, la réciprocité et le respect mutuel dans les échanges sont importants tout comme l'écoute active afin de ne pas réduire ou perdre les bénéfices du conflit. Certains auteurs parlent encore de « conflit » quand autrui n'accepte pas la solution adoptée par le sujet. C'est le cas de Malewska-Peyre (1991) qui donne l'exemple du conflit « générationnel » s'illustrant par le fait que certains parents refusent que leurs enfants n'adoptent pas les valeurs qu'ils souhaitent transmettre. Dans les exemples qu'elle donne, les sujets (adolescents) n'expérimentent pas de conflit dit « identitaire » mais un conflit « relationnel » (dans le sens de Moscovici et Ricateau (1972)) car leur refus d'adopter les valeurs transmises les empêche d'avoir une relation satisfaisante avec leurs parents (qui peut se traduire en rejet, coupure des communications, fugue, suicide dans les cas les plus extrêmes...).

Selon Lahaye et al (2007), le sujet fera l'expérience d'un conflit générationnel « psychique » à travers les processus de transmissions familiales. Ces conflits auraient pour origine le fait que le modèle familial est amené à se transformer d'une génération à l'autre tandis que la structure et l'organisation familiale resteront inchangées. Ils ont étudié ces conflits à l'aide d'entretiens issus d'une enquête longitudinale dans laquelle ils ont interrogé les membres d'une famille sur trois générations. Les résultats montrent que les sujets présentent deux stratégies de gestion du conflit. Une stratégie consiste à négocier entre ce dont le sujet hérite et ce qu'il transforme. Ici, les sujets font le tri, ils choisissent ce qu'ils souhaitent garder, tout en trouvant une nouvelle formule pour remplacer ce qu'ils ne gardent pas. Une autre stratégie consiste à assimiler l'héritage familial. Dans ce cas, les sujets vont objectiver le changement en l'assimilant au passé et à leur histoire familiale. Le changement doit être intégré à leur histoire passée afin de maintenir inchangée la structure de la logique familiale.

D'après Bourdon (2009), le sujet peut adopter trois stratégies en cas de dissonance due à un désaccord avec une source d'influence, surtout si elle est proche. Une première stratégie consiste à converger et se rapprocher de l'avis de l'autre ; la deuxième consiste à faire converger, donc à rallier l'autre à son avis ; enfin la troisième stratégie consiste à diverger, c'est-à-dire à s'éloigner de l'autre (ce qui est susceptible de modifier la relation).

Pour finir, Simmel (2013) estime que le conflit en lui-même doit être considéré comme une forme de socialisation. Il postule que les personnes qui émettent des avis contradictoires, plutôt que de s'opposer, s'ignorer ou se rejeter, entrent en relation, ce qui permet de dépasser leur dualisme en une nouvelle unité. Si un groupe est confronté à une contradiction extérieure, le conflit avec l'élément extérieur aura pour conséquence de resserrer les liens au sein du groupe. Un conflit pourrait donc unir des personnes ou des groupes par la découverte d'ennemis communs.

Si la notion de « conflit » est parfois ramenée à celle de « désaccord » ou de « contradiction », ces notions sont cependant majoritairement différenciées par les auteurs. La plupart parlent alors de conflit quand les contradictions empêchent le sujet de maintenir son identité et/ou quand le sujet ne parvient pas à adopter une stratégie lui permettant de la maintenir. Les auteurs utilisent différents termes pour qualifier cet « état », ils évoquent des sentiments « d'aliénation », « de division », « d'incohérence », de « dissonance »...

De cette revue de question nous retiendrons que si les jeunes sont probablement soumis à des socialisations « contradictoires », elles n'en seraient donc pas obligatoirement conflictuelles pour autant. Une première hypothèse renvoie à un cloisonnement des différentes

« dispositions » en différents répertoires qui seront activés ou inhibés selon un contexte social précis et identifié (comme l'indiquait Lahire, 2012). Et dans le cas de conflits de socialisations, ces derniers ne mèneraient pas obligatoirement à la souffrance et pourraient même être bénéfiques pour les sujets. Une deuxième hypothèse renverrait alors à une stratégie d'examen critique de positions divergentes afin d'en produire une nouvelle selon une dynamique d'innovation.

Nous allons maintenant présenter de manière plus approfondie une approche de la socialisation sur laquelle nous nous appuyerons tout au long de ce travail de recherche.

4- Le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions

Selon la perspective théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye et al, 1987) : « *il n'y a pas de structures indépendantes à quelque niveau que ce soit et, en même temps, leurs structurations s'exercent à travers des tentatives et des visées conflictuelles d'autonomie* » (Baubion-Broye et al, 1987, p.89). Selon cette perspective, l'histoire individuelle et l'histoire sociale du sujet s'articulent et c'est au cours d'un processus d'objectivation des contradictions issues de ces histoires que le sujet élabore ses conduites en leur donnant du sens.

4-1- Le modèle de socialisation de Malrieu

Dans le chapitre d'ouvrage « Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation », Hugon et al (2013) présentent le modèle de socialisation de Malrieu dans lequel, la socialisation renvoie à un double processus d'acculturation et de personnalisation (Malrieu, 1973a, 1979a, 1979b, 1988). Ce modèle reconnaît donc l'influence de l'environnement sur les conduites du sujet et met également l'accent sur l'action réciproque du sujet sur son environnement. En effet, ce dernier va, par le processus d'acculturation, intérioriser les différentes règles, normes et valeurs de ses différents milieux d'appartenance. Mais il reste acteur de sa socialisation et n'est pas un réceptacle passif de l'influence d'autrui car c'est à travers le processus de personnalisation qu'il peut évaluer ses différents apprentissages et réorienter ses conduites. L'acculturation du sujet revient donc à adopter et à s'approprier un monde de culture tandis que le processus de personnalisation revient à repérer les insuffisances ou les contradictions (parfois conflictuelles) des normes apprises dans les différents milieux de vie du sujet afin de les

remettre en question et les dépasser en les restructurant et en construisant son propre système de valeurs.

Selon cette perspective, la socialisation est conçue comme « active » car elle est à la fois plurielle, prospective et conflictuelle. En effet, elle se déroule dans les différents groupes d'appartenance et milieux de socialisation du sujet. De plus, le sujet va pouvoir donner du sens à ses conduites actuelles en interrogeant ses conduites passées mais également en mobilisant des projets et des représentations de buts à atteindre dans ses conduites futures. Enfin, l'insertion du sujet dans une pluralité de milieux et groupes d'appartenance et la possible discontinuité ou discordance entre ses socialisations primaire et secondaires peuvent être source de contradictions voire de conflits que le sujet va devoir objectiver pour maintenir une certaine cohérence identitaire. Malrieu indique que la construction d'un projet de vie personnel rend possible l'objectivation d'un conflit de socialisation. Ce projet pourra ainsi se construire grâce aux expériences antérieures, à l'intersection de normes multiples inhérentes aux divers milieux de vie. Cette construction impliquera des débats intérieurs et avec autrui, débats qui le conduiront à choisir ce qu'il veut retenir et ce qu'il veut réformer.

Le modèle théorique présenté ci-après s'appuie sur cette conception de la socialisation de Malrieu, à partir duquel nous préciserons comment les jeunes construisent leurs rapports au travail en fonction de leurs différents milieux de socialisation.

4-2- Système des activités, interdépendance des sous-systèmes et modèle de vie

La théorie du système des activités (Curie et Hajjar, 1987 ; le Blanc, 1993 ; Curie et Dupuy, 1994 ; Dupuy et le Blanc, 1997 ; Baubion-Broye et Hajjar, 1998) postule que l'ensemble des activités et des aspirations du sujet forme un système, lui-même organisé en sous-systèmes relativement autonomes car chacun des sous-systèmes est générateur de ressources et de contraintes et est également orienté par des projets d'actions. Ces projets mobilisent dans chaque sous-système un ensemble de relations que le sujet établit entre les objectifs qu'il se fixe, les moyens dont il dispose pour les atteindre, ainsi que des valeurs qui sous-tendent ces-mêmes moyens et objectifs. La structuration et la coordination de chaque sous-système sont assurées par une instance locale de contrôle appelée le modèle d'action. Selon cette théorie, il y a une interdépendance des sous-systèmes car des échanges s'effectuent entre toutes les activités qui constituent le système total. Ainsi, les ressources et contraintes de chaque sous-système peuvent représenter des aides ou des obstacles pour le fonctionnement des autres. Dans

cette logique, les relations amicales et familiales peuvent constituer des ressources, des soutiens, ou à l'inverse être porteuses de contraintes ou d'obstacles pour la réalisation d'objectifs professionnels pour le sujet. Selon Baubion-Broye et Hajjar (1998), ces échanges entre différents domaines de vie s'opèrent à travers une instance centrale de contrôle appelée « modèle de vie ». Le modèle de vie organise les rapports entre les sous-systèmes et assure les fonctions suivantes :

- La mise en correspondance des modèles d'action de chaque sous-système. Ainsi, le sujet peut objectiver les accords et les contradictions entre ses différents objectifs et projets pour pouvoir les concilier ou différer la réalisation de certains.
- La sélection et la hiérarchisation des objectifs ou aspirations en fonction de la valeur que le sujet accorde à chacun.
- La gestion et la coordination des échanges entre sous-systèmes d'activités, soit pour les activer (et augmenter l'interdépendance de ces sous-systèmes), soit pour les inhiber (et accroître la segmentation du système total des activités) afin notamment d'atténuer la diffusion des effets d'une perturbation à tous les sous-systèmes.

Les auteurs mettent l'accent sur la part active du sujet, que ce soit dans le choix de problèmes à résoudre, dans les arbitrages entre des activités et des objectifs contradictoires mais aussi dans l'anticipation des conséquences de ses choix, pour lui et pour autrui. Ils indiquent également que le sujet évalue et contrôle les échanges entre ses différents sous-systèmes, en particulier lorsqu'il est confronté à des transitions de vie, mais également entre son propre système d'activité et celui d'autrui. Les relations interpersonnelles doivent donc être prises en compte dans l'élaboration personnelle des conduites du sujet.

D'après Almudever et al (2013), le sujet, dans un processus d'intersignification des conduites, va réguler une action dans un domaine de vie, par la signification qu'il lui accorde dans d'autres domaines de vie. Cette intersignification des conduites s'opère sur deux plans. Sur le plan synchronique, le sujet crée ou inhibe des liens entre ses différentes sphères de vie et, sur le plan temporel et diachronique, le sujet crée ou inhibe des liens entre des événements passés, présents ou futurs. Selon Beaumatin et al (2019), par la socialisation biographique, le sujet construit de nouvelles « formes identitaires » et expérimente de nouvelles définitions de soi quand les identités sociales habituelles sont remises en question. Cette socialisation contribue à l'objectivation du conflit par le sujet, tout au long de son parcours de vie. En interrogeant ses conditions d'existence, le sujet va rendre possible leurs transformations et il construit ainsi le sens de son expérience singulière. Par son activité autobiographique, le sujet peut donner du

sens aux différentes expériences vécues et orienter son identité à partir de ses réussites et échecs. Ainsi, l'étude des récits autobiographiques permet d'accéder au processus de construction du sujet (Malrieu, 1973a, 1974, 1994a, 2003).

Le modèle du système des activités vient étayer notre hypothèse selon laquelle les divers milieux de socialisation des jeunes, en dehors du travail, sont générateurs de ressources ou de contraintes dans la construction de leurs rapports au travail. Si le sujet se retrouve en difficulté face à des socialisations contradictoires, il peut choisir d'inhiber les liens entre ses différents milieux. Il peut également choisir de réguler une action dans un domaine de vie en s'appuyant sur la signification qu'il lui accorde dans d'autres domaines de vie. Ainsi le sujet peut, par un processus de socialisation biographique, objectiver le conflit en donnant du sens à ses différentes expériences et ainsi créer son identité personnelle.

Synthèse et controverses

La première controverse que nous avons relevée renvoie aux continuités et aux ruptures entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires. Si d'après Berger et Luckmann (2012), la socialisation secondaire du sujet est, la plupart du temps, appréhendée dans la continuité de sa socialisation primaire, de nombreux auteurs, dont Lahire (2012), soutiennent qu'il existe des contradictions et des ruptures entre la socialisation primaire et secondaire. De plus, pour Merton (1950), le sujet peut, dans un processus de socialisation anticipatrice, adopter les normes et valeurs du groupe auquel il veut appartenir plutôt que d'adopter les normes et valeurs du groupe auquel il appartient. Notre hypothèse soutient donc l'idée que les socialisations secondaires des jeunes, et notamment leur socialisation professionnelle, s'opèrent en continuité de la socialisation primaire sur certains points et en discontinuité ou en rupture sur d'autres.

Une deuxième controverse identifiée, déjà évoquée dans la première partie, est celle de la place accordée à l'action du sujet dans sa socialisation. Le modèle de la socialisation de Malrieu nous apparaît pertinent car il dépasse les réductionnismes sociologiques et psychologiques dans l'approche de la socialisation en mettant en évidence l'existence conjointe des processus d'acculturation et de personnalisation. Ce modèle reconnaît l'influence de l'environnement sur les conduites du sujet et souligne en réciprocity l'action du sujet puisque c'est à travers le processus de personnalisation qu'il peut évaluer ses différents apprentissages et qu'il construit son propre système de valeurs.

Une troisième controverse renvoie à la notion de conflit dans la socialisation. Si certains auteurs présentent le « conflit sociocognitif » comme un désaccord ou une divergence entre différents points de vue, d'autres postulent que les socialisations contradictoires sont conflictuelles car elles sont source d'« aliénation ». Autrement dit, quand le sujet est « bloqué » dans le développement de ses conduites et/ou qu'il ne parvient plus à maintenir une certaine cohérence identitaire. Nos entretiens de pré-enquête (Cassé, 2020) soutiennent l'hypothèse selon laquelle les avis contradictoires ne sont pas obligatoirement sources de conflits. En effet, les jeunes interrogés expriment que les avis divergents n'ont pas toujours été synonymes de conflits, certains allant même jusqu'à dire que cette diversité d'opinion est « intéressante » ou « enrichissante ». Cependant, l'analyse des entretiens n'a pas permis d'établir que les jeunes faisaient un lien entre les conflits qu'ils vivaient et l'expression d'un « sentiment de division ». Ils expriment plutôt que le conflit prend son origine dans le fait que la source qui a un avis différent du leur tente d'imposer son avis. Cette notion de conflit sera donc à interroger à nouveau dans les entretiens que nous mènerons auprès des jeunes dans le cadre de cette thèse. Une dernière controverse identifiée renvoie aux stratégies mises en place par le sujet en cas de conflit. Si selon Hoggart (1970), le sujet restera toujours « tiraillé » entre deux univers différents, d'autres auteurs comme Bourdieu et Passeron (1970) ou Berger et Luckmann (2012) estiment que le sujet a le choix entre deux voies différentes. Il va pouvoir ignorer les messages contraires à sa socialisation primaire, ou du moins les suivre ponctuellement sans les intérioriser, ou alors il va, dans un processus de « conversion », détruire son ancien habitus pour en créer un nouveau. Le modèle de la socialisation de Malrieu nous paraît à nouveau pertinent car il replace le sujet au cœur de sa socialisation. En effet, ce dernier va, pour tenter d'objectiver le conflit, prendre en compte les avis des personnes dans l'ensemble de son environnement afin de les trier, de les comparer, de les hiérarchiser afin de créer sa propre identité. De plus, les auteurs qui ont développé après Malrieu la théorie du système des activités (Curie et Hajjar, 1987 ; le Blanc, 1993 ; Curie et Dupuy, 1994 ; Dupuy et le Blanc, 1997 ; Baubion-Broye et Hajjar, 1998) font l'hypothèse que le sujet peut également, face aux contradictions, décider d'utiliser une stratégie qui consiste en un cloisonnement des conduites en différents répertoires ou à inhiber les échanges entre ses différents milieux de socialisation.

De ce chapitre, nous retiendrons plusieurs points fondamentaux pour notre étude de la construction des rapports au travail des jeunes « Z ». Il nous faudra donc étudier comment les jeunes construisent leurs rapports au travail, toujours en interaction avec autrui, à l'articulation entre leur socialisation primaire et leurs socialisations secondaires. Après cette étude des

différents modèles de socialisation, il nous faut identifier quelles sont les différentes sources qui peuvent influencer le sujet dans la construction de ses rapports au travail. Nous avons déjà commencé à traiter cette question à travers l'étude des modèles de socialisation, mais nous allons y revenir de manière plus précise dans le chapitre suivant afin d'identifier les sources présentes dans l'entourage des jeunes et de discuter de leur potentiel degré d'influence les unes par rapport aux autres. Ce sera aussi l'occasion de définir la notion d'influence sociale, en nous concentrant particulièrement sur les processus d'influence de l'entourage via la transmission de valeurs.

Chapitre 4 - L'influence sociale et la transmission/appropriation des valeurs

Si notre question de recherche traite de la socialisation des jeunes « Z », en lien avec la construction de leurs rapports au travail, nous allons l'étudier en nous focalisant sur les processus d'influence sociale et de transmission/appropriation de valeurs qui, comme nous allons le voir, sont de puissants vecteurs de la socialisation.

Dans un premier temps, nous allons définir quels sont les différents processus d'influence sociale auxquels les jeunes pourront être confrontés tout au long de leur vie. La partie suivante sera consacrée à l'étude des différentes sources d'influences auxquelles les jeunes sont exposés et qui peuvent contribuer à la construction de leurs rapports au travail. Il s'agira également de comprendre quelles sont les sources les plus influentes et les facteurs qui expliquent cette influence. Pour finir, l'influence de l'entourage sera étudiée à partir des processus de transmission et d'appropriation des valeurs. Il nous faudra définir ces processus mais également investiguer quels sont les facteurs qui agissent sur l'efficacité de la transmission et l'appropriation des valeurs.

I- Le processus d'influence sociale

D'après le dictionnaire de psychologie de Doron et Parot (2003), on peut définir l'influence sociale comme : « la modification entraînée dans les jugements, opinions et attitudes d'un individu par le fait de prendre connaissance de ceux d'autrui ». On considèrera donc, que les jeunes sont influencés si leurs jugements, opinions et attitudes vis-à-vis du travail sont modifiés par la prise de connaissance des jugements, opinions et attitudes des personnes de leur entourage dans ce domaine. Deutsch et Gerard (1971) définissent l'influence normative comme : « toute influence induisant l'individu à se conformer avec les attentes positives faites par un autre à son égard », et l'influence informationnelle comme : « toute influence induisant l'individu à accepter une information provenant d'un autre comme une preuve de vérité ». (Deutsch & Gerard, 1971, p.347). Les individus sont influencés car ils sont motivés à être acceptés et positivement évalués par autrui. Il s'agit là d'influence normative. Mais les individus sont également influencés car ils sont motivés à faire ce que les autres font, la convergence constituant un gage de validité sociale. Dans ce cas, il s'agit d'influence informationnelle. Ces processus d'influence vont généralement de pair (Deutsch & Gerard,

1955). D'après ces travaux, l'influence d'autrui sur le sens et l'importance que les jeunes accordent au travail peut être évaluée de la façon suivante : en leur demandant s'ils accordent le même sens et la même importance au travail qu'une personne dans le but de lui faire plaisir ou d'être accepté, ou car ils pensent que cette personne a raison d'accorder tel sens ou telle importance à un travail. Il est également possible, voir probable, que les deux raisons soient évoquées.

Moscovici et Ricateau (1972) présentent trois modalités d'influence qui correspondent à trois manières de se situer en cas de conflit. L'influence par conformisme renvoie à l'établissement d'une norme suivie par une majorité. Le sujet qui se conforme va suivre la norme majoritaire et accepter le système de comportements qu'elle privilégie. La conformité du sujet vise la résolution d'un conflit de nature relationnelle. Selon Kelman (1958), il existe trois niveaux de conformité. Le suivisme correspond à une durabilité temporaire et une absence d'intégration de la règle sociale, le sujet l'adoptera principalement en situation publique, en réaction à autrui et pour éviter une éventuelle sanction. L'identification correspond à une durabilité ponctuelle et une intégration fragile. Le sujet va se conformer dans le cadre d'une relation affective car il s'identifie à l'autre. Enfin, l'intériorisation correspond à une conformité durable et forte. Le sujet intériorise les nouvelles normes et les fait siennes au point d'oublier qu'il a été influencé. Pour reprendre Moscovici et Ricateau (1972), contrairement à la conformisation, la normalisation renvoie à une situation où il n'existe pas de norme sociale partagée. Le groupe va alors réduire l'hétérogénéité de leurs normes individuelles et converger autour d'une « moyenne ». La normalisation du sujet vise l'évitement du conflit intra et interpersonnel. Enfin, le processus d'innovation renvoie à une minorité consistante qui parvient à modifier une norme majoritaire. Pour exercer cette influence, la minorité doit rester consistante sur la nouvelle norme qu'elle défend et ne pas dévier de sa position malgré les désaccords. L'innovation du sujet vise la création d'un conflit de nature épistémique. Pérez et Mugny (1993), qui présentent la théorie de l'élaboration du conflit, expliquent que la divergence d'une minorité empêche la garantie d'une objectivité dont le sujet a besoin. Si le sujet ne peut pas agir sur la minorité, il se retrouve confronté à une impuissance à ramener cette minorité au consensus de groupe. Pour résoudre le conflit, le sujet va alors entreprendre un processus d'objectivation de l'objet. Cela signifie qu'il va reconstruire les propriétés de l'objet de façon à retrouver une uniformité et à rejoindre la position de la source minoritaire.

Selon Moscovici (1991), il existe deux modèles d'analyse des influences sociales. Le modèle fonctionnaliste considère que les relations entre sources et cibles d'influence sont asymétriques, les interactions visent la recherche de contrôle social et la réduction de l'incertitude et les

variables explicatives de l'influence sociale sont des variables de dépendance à la source. D'après lui, les expériences en psychologie sociales correspondent majoritairement au modèle d'analyse fonctionnaliste bien que ce modèle ait plusieurs limites. La limite principale relevée est que la source d'influence n'est jamais considérée comme une cible et a contrario la cible n'est jamais considérée comme une potentielle source d'influence. Ainsi, la seule modalité d'influence étudiée est celle de la pression de « conformité » du groupe sur le sujet. L'auteur présente alors le modèle génétique qui considère que les relations entre sources et cibles sont symétriques, que les interactions visent le changement social par une création et une négociation du conflit et que les variables d'influence sont relatives à des styles de comportement (certains styles sont décrits dans la partie suivante). Ce modèle postule que le sujet ne s'adapte pas seulement à son environnement mais qu'il y interagit avec autrui et donc, le transforme.

Ces processus d'influence pourraient être mobilisés dans les échanges auxquels le sujet est confronté dans la construction de ses rapports au travail. Le sujet pourrait, par exemple, se conformer à ses parents en suivant leur modèle, non seulement par suivisme, mais aussi par intériorisation ou en s'identifiant à eux. Le sujet peut également, par le processus de normalisation, créer avec son groupe de pairs (par exemple amical) ses propres normes et système de valeurs liées au travail. Mais le sujet peut également être confronté à une influence minoritaire d'une certaine source dans son groupe familial ou au sein d'un autre de ses groupes et milieux de socialisation. Cette influence par innovation pourrait peut-être expliquer les potentiels nouveaux rapports au travail des jeunes de cette nouvelle génération. Ces apports confirment à nouveau que le sujet n'est pas un réceptacle passif de l'influence d'autrui qui ne ferait que s'adapter à son environnement. Par ses interactions avec autrui, le sujet agit également sur son environnement et s'il est influencé, il influence également en retour.

II- Les sources influentes dans la construction des rapports au travail

Nous allons, dans un premier temps, étudier l'influence que peuvent avoir des sources expertes ainsi que des sources de l'entourage « proche ». Puis nous allons discuter du degré d'influence des différentes sources présentes dans l'entourage des jeunes.

- 1- Les sources expertes et compétentes sont-elles plus influentes que les sources sans statut ?

Les conclusions des auteurs sont issues d'études portant sur les consommations de drogue des jeunes.

D'après Galland et Salès-Wuillemin (2009), les messages de prévention sont inefficaces pour faire changer de comportement les jeunes étudiants qui consomment de la drogue. En effet, l'influence d'une source de compétence égale à celle du sujet est plus forte que l'influence d'une source de compétence supérieure, de haut statut social, qu'on peut également appeler « source experte ». Pour Falomir-Pichastor et Mugny (2004), les experts ont moins d'influence car les sujets perçoivent la relation d'influence comme contraignante et hiérarchisée. Les sujets se sentent alors dans une position d'infériorité et sans légitimité. L'individu ressent cette relation comme un manque de respect, une entrave à sa liberté ou à son autonomie personnelle et résiste au changement (on peut alors parler de « réactance »). Selon Holtgraves (1994), cela peut également s'expliquer par le fait que les sources expertes sont perçues comme directives et comme ayant plus d'intérêts à influencer (voir à manipuler) qu'à informer. Falomir-Pichastor et Mugny (2004) ajoutent qu'une source experte perd son influence quand le sujet ne se sent pas respecté dans ses désirs, dans ses besoins et dans ses choix. De plus, ils précisent qu'il existe deux styles d'influence : flexible et rigide. Le style flexible part du principe que plusieurs positions et points de vue peuvent être valides. Ce style se caractérise par le respect du point de vue du sujet ainsi que de son autonomie et il est considéré comme plus influent. Au contraire, un style rigide se caractérise par l'inconditionnalité de la position de la source influente. La source défend sa position avec intransigeance, bloquant la négociation, refusant un compromis et ignorant les choix et désirs du sujet. Ce style peut avoir deux conséquences différentes, il peut rendre la position de la source plus vraie et indispensable aux yeux du sujet. Dans ce cas de figure, le point de vue pourra tout de même être remis en question par d'autres sources. Mais ce style peut également être perçu comme portant atteinte à la liberté du sujet, ce dernier, rejetant alors la position de la source. Selon Moscovici (1980), les rapports d'influence sont différents quand ils viennent d'une source experte plutôt que d'une source sans statut particulier. Dans le cas où le sujet est confronté à une source experte, celui-ci va prêter attention au rapport d'influence qui sera alors un rapport de dépendance à l'égard de la source et sera susceptible de susciter un conflit relationnel ; tandis qu'avec une source sans statut d'expert, il va prêter davantage attention au contenu du message en établissant avec elle un rapport moins dépendant et susceptible de générer un conflit sociocognitif. D'après Maass (1987), la relation avec une source experte peut être anxiogène pour le sujet. De ce fait, le sujet, qui prête attention au rapport de force plutôt qu'au contenu du message, va se conformer à l'avis de la source ou le rejeter et créer un conflit relationnel en s'y opposant. (cf. Falomir et al, 2002). A l'inverse,

une source, sans statut particulier, peut s'avérer être plus influente car le sujet peut davantage s'approprier les idées de la source, sans tenir compte du rapport d'influence (Mugny et Pérez, 1989).

Nous allons ensuite présenter des études qui soutiennent l'hypothèse d'une influence plus forte des sources proches de l'entourage « proche » du sujet (notamment en comparaison avec des sources dites expertes et/ou compétentes).

2- L'entourage proche est-il plus influent ?

Selon le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française Robert (1972), on peut définir l'entourage comme « les personnes qui entourent habituellement quelqu'un et qui vivent dans sa familiarité ». Ce qu'on entend par entourage « proche », ce sont donc les personnes dont le sujet se sent proche et qui lui sont familières.

Dans son étude longitudinale, Bidart (2008) a étudié l'évolution de l'influence de l'entourage en interrogeant des « jeunes » quand ils étaient au lycée (en terminale) puis elles les a réinterrogé à trois reprises avec trois ans d'intervalle à chaque fois. Selon Bidart (2008), les relations aux parents sont les plus influentes mais ne sont pas les seules. Le reste de la famille proche (frères et sœurs), le ou la conjoint(e) ainsi que les amis occupent également une place importante et peuvent être considérés comme des sources d'influence. Elle précise que les amis sont souvent sollicités par les jeunes pour avoir leur avis sur des scénarios imaginés, mais qu'en situation réelle, ce sont les avis des parents qui sont les plus importants. Dans cette étude, il est également demandé aux répondants d'indiquer pourquoi les personnes citées sont plus influentes que d'autres. La première réponse (72% des réponses) est relative à la qualité du lien. Les jeunes sont plus influencés par les personnes proches avec qui ils partagent une relation affective. La seconde réponse (31% des réponses) est liée aux compétences. Les sujets accordent de l'importance aux avis de personnes qui ont des connaissances ou des compétences sur le sujet. Enfin, une troisième raison évoquée (6% des réponses) relève de la proximité et du rapport de similarité avec la personne. Les sujets tiennent compte des avis de personnes qui leur ressemblent et qui ont les mêmes positions, en résumé qui leur sont similaires. Bourdon (2009) estime que la proximité permet de partager une histoire commune, qui est primordiale. Cette histoire crée des similitudes et de l'attachement entre deux personnes et cet attachement est source d'engagement réciproque. On peut retenir de l'étude de Bidart (2008) que les jeunes privilégient des sources d'influence proches et avec lesquelles ils entretiennent une relation

affective. La qualité de la relation serait donc plus importante que la compétence de la source. On peut également retenir que contrairement à d'autres études, ils reconnaissent être influencés par autrui. Pour finir, on peut également retenir que cette étude est longitudinale et que Bidart (2008) précise que la distribution des relations d'influence évolue peu avec le temps.

Selon Dietrich et Kracke (2009), c'est avec leurs parents que les adolescents parlent le plus de leur avenir professionnel et ils les considèrent comme étant une influence majeure lors de leurs transitions scolaires et professionnelles. En effet, les adolescents indiquent que leurs parents sont très importants lors du choix de vocation. Ils déclarent que les comportements suivants augmentent leur motivation dans leur préparation de carrière : quand leurs parents les laissent faire leurs propres choix tout en apportant leur soutien au besoin mais aussi quand leurs parents les encouragent à explorer différentes possibilités de carrière et les aident à faire un choix. À l'inverse, certains rapportent que leurs parents essaient trop de contrôler leurs actions et leurs choix en leur imposant leurs idées sans tenir compte de leurs souhaits. Ces adolescents sont alors moins impliqués dans l'anticipation de leur avenir professionnel. Pour les auteurs, les adolescents dont les parents se désintéressent de l'avenir professionnel ou dont les parents sont trop interférents, rencontrent des difficultés pour faire des choix de carrière. On peut faire le parallèle entre ces résultats et ceux de Bourdon (2009) dont nous avons déjà évoqué l'étude, qui montrent que les parents peuvent avoir une influence quand leurs enfants s'inscrivent dans la continuité de leur histoire. Cette inscription peut peser sur le projet du jeune qui se sent alors comme confiée d'une mission par ses parents. De plus, l'influence parentale est évaluée positivement quand ils estiment que leurs parents ont de bonnes intentions et qu'ils veulent les aider, les conseiller ou transmettre leurs valeurs. Cependant, l'influence est jugée négative quand les parents sont trop intrusifs, même si leurs intentions sont toujours jugées comme bonnes (Bourdon, 2009).

D'après Laurens (2014), les personnes évaluent positivement les effets de l'influence quand elle vient de leurs amis ou de leur famille. Il l'explique par la possibilité de réciprocité :

avec une source d'influence proche, connue, celui qui est influencé peut prendre position, répondre et ainsi exercer une influence en retour. À l'inverse avec une source lointaine, inconnue, [...] la réciprocité est impossible et donc l'influence est asymétrique, posant de manière définitive la cible comme récepteur passif de l'influence d'autrui (Laurens, 2014, p.52).

Cependant, il précise lui aussi que les sujets évaluent l'influence de leurs parents comme étant négative quand celle-ci est trop forte au point de « les empêcher de penser par eux-mêmes ».

Dans ce cas, la réciprocité n'est plus possible, même si la source d'influence fait partie de l'entourage proche.

Selon Davison (1983), certains sondages montrent que les sujets parlent d'influence à la troisième personne, ils répondaient affirmativement à la question « les gens sont-ils influencés par la télévision ? » mais négativement à la question « Êtes-vous influencé par la télévision ? ». Cette remarque concerne l'influence de sources éloignées (médias, politiques...). Nous avons pu constater que, dans plusieurs études, les jeunes reconnaissent être influencés par leurs proches. Nous pouvons faire l'hypothèse que les sujets ne reconnaissent pas être influencés par des sources éloignées car cela signifierait reconnaître se trouver dans une relation asymétrique qui pose le sujet dans une position aliénante. Pour Laurens (2014), les sujets redouteraient ces influences de sources lointaines à tort, car ces influences seraient très peu efficaces contrairement à l'influence des sources de proximité. Les sources de proximité sont plus influentes car elles placent les deux sources sur le même terrain, ce qui favorise l'échange, même dans le cas où les deux protagonistes ne partagent pas le même point de vue. Alors que dans le cas de sources qui ne permettent pas la réciprocité, l'intention de la source est inaccessible et même si la cible change d'avis, elle ne se rapprochera pas des intentions de la source qui lui restent inconnues. De plus, ces influences sont jugées négatives car trop violentes pour le sujet qui se sent nié et atteint dans son identité, comme s'il devait uniquement se soumettre à l'action de la source d'influence, sans avoir son mot à dire et sans que son ressenti ne soit pris en compte.

Le premier point laisse entrevoir que les sources expertes et/ou compétentes ne seraient pas les plus influentes sur la construction des rapports au travail des jeunes. Dans le cadre de notre objet d'étude, les sources expertes ou compétentes peuvent être identifiées comme celles relevant de la sphère de la formation et/ou professionnelle du sujet (conseillers d'orientation, professeurs, formateurs, collègues de travail ou supérieurs hiérarchiques). Le deuxième point nous a permis de retenir l'approche de Laurens (2014) selon laquelle c'est la réciprocité dans une relation qui explique pourquoi les relations proches avec un lien de qualité sont plus influentes que les sources lointaines ou expertes. Cependant, nous pensons que nous pouvons également faire un parallèle entre les influences de sources extérieures à la sphère de la formation et/ou professionnelle et les influences de source présentant un style rigide ou flexible. Un proche adoptant un style d'influence rigide pourrait être perçu comme une source experte. Dans ce cas il existe deux possibilités : les jeunes peuvent considérer que le message transmis par leur proche est vrai et indispensable, dans ce cas il s'agit d'influence informationnelle. Mais

ils peuvent également, au contraire, se sentir contraints et rejeter le message perçu en s'opposant. Un proche qui adopte un style flexible sera plutôt perçu comme une source sans statut particulier. Dans ce cas, il sera plus influent car le sujet pourra écouter le message et y répondre et ne se focalisera pas sur le rapport d'influence. Ce qui nous amène à penser que l'avis d'un proche pourrait être jugé négativement et rejeté par les jeunes s'ils ont le sentiment que leur avis n'est pas pris en compte et que la source tente d'imposer ses idées ; en résumé si la relation ne permet pas la réciprocité. A l'inverse, on peut supposer que les proches pourraient rester une source d'influence privilégiée par les jeunes de la génération « Z » à condition que la relation autorise la réciprocité. Cette hypothèse est appuyée par la pré-enquête menée dans le cadre de notre mémoire de recherche de Master 2 (Cassé, 2020). L'analyse des entretiens confirme que les jeunes rejettent et/ou évaluent négativement l'influence de leurs proches si ces derniers adoptent un style rigide (c'est le cas pour cinq sujets sur les six interviewés). C'est le plus souvent les parents qui adoptent ce style d'influence (E1, E2, E3, T2), parfois les amis (E1) ou encore un autre membre de la famille (T1).

Nous allons maintenant étudier la nature et les niveaux d'influence que peuvent exercer les différents membres de l'entourage des jeunes.

3- Influences parentales et familiales

Les influences parentales sont celles qui ont été les plus étudiées dans la littérature scientifique notamment vis-à-vis des choix d'orientation et des choix professionnels de leurs enfants.

Nous avons déjà indiqué dans notre chapitre sur la socialisation que plusieurs auteurs, dont Berger et Luckmann (2012), postulent que les influences familiales et parentales sont les plus fortes. Cette importance de la famille, et notamment des parents, est également relevée par Bidart (2008) ou Anctil (2006), qui, bien qu'elles soulignent les influences de membres extérieurs à la famille, indiquent également que les parents demeurent les premiers transmetteurs et les sources les plus influentes.

Selon Gentina et Délécluse (2018), bien que les jeunes utilisent massivement internet et les réseaux sociaux, ils préfèrent s'informer grâce à d'autres sources. Leurs résultats d'enquête montrent que 70% des jeunes « Z » déclarent faire confiance à leurs parents, contre 13% seulement à internet. D'après une enquête de Berlioux et al (2019), pour les aider dans leurs choix d'orientation, 35% des jeunes se tournent en priorité vers leur famille, 21% vers internet, 15% vers les professeurs du lycée, 11% vers un conseiller d'orientation et 6% vers leurs amis.

On peut également noter que 27% déclarent vouloir suivre la même voie qu'un parent ou qu'un proche et que 36% déclarent disposer de modèles dans leur entourage familial qui inspirent leurs choix. Une étude de Hoibian et Millot (2018) apporte des informations supplémentaire, au travers d'une enquête auprès de 1158 jeunes et dans laquelle l'échantillon se veut représentatif de la population nationale des 18-25 ans. L'enquête montre que, pour discuter de leur orientation, les jeunes se tournent prioritairement vers leurs parents : 80% déclarent en discuter avec eux et 52% disent que ce sont leurs interlocuteurs principaux. C'est particulièrement le cas pour les jeunes dont le parent référent est cadre du privé (plutôt qu'ouvrier, employé ou au foyer). Un autre indicateur de l'influence de leur entourage est que plus d'un jeune sur deux déclare avoir été dissuadé par un proche de postuler dans une voie. L'entourage familial est le plus dissuasif, 30% des jeunes déclarent avoir été dissuadés par leur famille et 22% par leurs enseignants. Pour finir, 54% des jeunes indiquent avoir renoncé à postuler dans une voie envisagée car elle leur avait été déconseillée par un membre de leur entourage (la famille s'avérant toujours plus dissuasive que les enseignants et conseillers d'orientations). Selon Menard et Vergnat (2020), la qualité de la relation que les jeunes entretiennent avec leurs parents influencent leur choix au moment de l'entrée dans la vie adulte. Si les jeunes ont des relations tendues avec au moins un parent ils ont plus de probabilités de cohabiter plus longtemps avec eux et de devenir actifs et ils ont, à l'inverse, moins de probabilités de poursuivre des études.

D'après Pourtois et Desmet (2004), l'éducation reçue influe sur l'orientation professionnelle. Ils ont étudié l'éducation au sein de familles en analysant les interactions entre parents et enfants. Ils appellent cet ensemble d'interactions « l'éducation implicite » car ces interactions auraient une influence dans les processus de socialisation de l'enfant, sans pour autant être explicitement formalisées. Les enfants, dont les parents ont une vision constructiviste du développement (rôle actif de l'enfant), ont de meilleures performances scolaires que ceux dont les parents ont une vision mécaniste (rôle passif de l'enfant). De plus, les enfants ont tendance à reproduire socialement le parcours de leurs parents, et ceux qui sont issus de milieux populaires et qui réussissent scolairement, ou à l'inverse qui échouent scolairement et sont issus de milieux aisés, sont appelés des cas « atypiques ». Ravoisin et Pourtois (2000) expliquent ces parcours « atypiques » en démontrant que l'appartenance à différentes classes sociales n'est pas le seul facteur prédictif de ces différences d'orientation scolaire et professionnelle. Les auteurs ont voulu comprendre quelles dynamiques familiales permettent la réussite, en étudiant, à l'aide d'entretiens, les parcours de jeunes issus de milieux populaires et inscrits à la Faculté

polytechnique. Leurs résultats montrent que le choix des études ne résulte pas d'une volonté de rester dans son milieu social ou de s'en extraire mais plutôt d'un sentiment d'affiliation avec sa famille et d'un désir de rendre ses parents fiers. Pour finir, si les parents portent un regard positif sur le système scolaire, il y aura une plus grande complémentarité et cohérence entre la famille et l'école et le rapport au savoir n'en sera que plus facile à construire.

Dans leur étude, Charles et al (2019) rendent compte des différentes logiques éducatives parentales relatives aux projets professionnels et à l'insertion professionnelle de leurs enfants. Pour cela, ils ont mené des entretiens semi-directifs avec des parents, inquiets pour l'avenir professionnel de leurs enfants, qui mettent en place des stratégies pour les accompagner dans leur insertion professionnelle. Les parents, de part cette inquiétude, s'impliqueraient plus pour des aspects concernant la sphère relative à l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants que pour des aspects concernant leurs autres domaines de vie. Les parents disent valoriser la discussion, plutôt que la négociation, pour accompagner leurs enfants dans leurs orientations scolaire et professionnelle. Cependant, derrière cette formule générale qui pourrait s'apparenter à un lieu commun, il existerait différentes pratiques et stratégies éducatives. Ces pratiques se distinguent par le degré d'intervention des parents dans le projet du jeune. La première « logique » est appelée « confiance scolaire », elle se caractérise par le fait que les parents se réfèrent à l'importance du diplôme et ont une vision mécanique du passage de l'école à l'emploi dans un parcours linéaire. Les parents, principalement issus des classes populaires, qui adoptent cette logique, manifestent une certaine confiance envers le jeune. Ils sont ici peu interventionnistes, de par leur confiance envers leurs enfants et envers le système scolaire. Ils suivent le jeune dans ses démarches mais le laissent définir lui-même son projet. Les parents qui adoptent la deuxième logique éducative, « l'encadrement stratégique », partagent le même avis sur l'importance du diplôme et sur la linéarité requise entre l'école et l'emploi. Les parents se démarquent alors des précédents par des pratiques éducatives beaucoup plus interventionnistes. S'ils valorisent des métiers « vocationnels », qui reflètent les intérêts du jeune, certains adoptent tout de même des stratégies « d'encerclement ». Il s'agit alors pour les parents de restreindre l'univers des choix de leur enfant, afin de les rendre les plus proches possibles des leurs. Ces pratiques s'illustreraient plus fréquemment chez les classes moyennes et supérieures avec un certain capital économique et culturel. Bien que les aspirations du jeune soient prises en compte, les parents vont ici être plus actifs dans le choix du projet qui doit correspondre aux valeurs familiales, l'accent est donc mis sur une transmission familiale. Au contraire des deux pratiques précédentes, une logique d'expérimentation prévaut dans les deux modèles suivants. La troisième logique éducative, présente dans les pays nordiques et plus

rarement en France, est appelée « L'expérimentation en confiance ». Dans ce cas, les parents font confiance au jeune pour qu'il trouve sa voie à l'aide de différentes expériences professionnelles. Ici, le projet professionnel devient un projet de vie, les parents pensent que leur enfant ne peut pas définir son projet sans avoir pris du recul vis-à-vis du chemin tracé pour lui par le système scolaire. Les parents sont ici assez critiques envers le système scolaire qu'ils jugent trop élitiste, trop linéaire et trop enfermante. Le sujet, en tant que jeune adulte, a son propre libre arbitre, bien qu'il ne soit pas livré à lui-même. En effet, les parents soutiennent leur enfant tout au long de son parcours, notamment par une aide financière. La quatrième logique éducative est appelée « L'expérimentation encadrée ». Elle peut être comparée à une appropriation française du modèle nordique d'expérimentation. Ici, les parents valorisent également l'expérimentation, pas parce qu'elle est synonyme d'une quête identitaire mais car elle permet de mieux choisir son projet sans se censurer d'emblée. Les parents ne considèrent pas qu'une réorientation soit un échec, mais plutôt un essai. Si les parents valorisent également le diplôme, ils n'ont pas une vision linéaire de l'insertion professionnelle. Ici, les parents se différencient de ceux du modèle précédent car ils sont plus interventionnistes. Ils sont plus actifs dans les choix du jeune, ils veulent que les choix de leurs enfants soient réfléchis, informés et concertés. Si le choix final ne leur convient pas, ils n'hésitent pas à argumenter pour dissuader. Et si l'argumentation n'est pas suffisante, certains parents peuvent discuter du coût économique du projet choisi, ainsi l'aide financière est négociée, une façon de dissuader le jeune de continuer. Ce compromis entre logique de placement et logique d'expérimentation se retrouve principalement chez les parents de professions intellectuelles.

Cette étude amène un regard différent sur les relations parents-enfants. En effet, de nombreux auteurs décrivent les familles contemporaines, surtout dans les classes supérieures, comme étant plus « démocratiques », avec des relations autorisant la réciprocité et des dialogues établis sur un pied d'égalité. Charles et al (2019) nuancent ici ce tableau en précisant que lorsqu'il s'agit de l'avenir professionnel de leurs enfants, les parents sont bien plus enclins à l'interventionnisme, certains essayant de persuader et de dissuader quand ils n'approuvent pas les choix des jeunes. D'après eux, ces comportements s'expliquent par l'inquiétude qu'éprouvent les parents, conscients des difficultés d'insertion professionnelle auxquelles les jeunes devront faire face.

Ces inquiétudes sont particulièrement liées au fait que les parents de la génération Z sont, pour la plupart, des membres de la génération X (nés entre 1965 et 1980) et que cette génération X a vu l'économie s'effondrer et a également vu la génération Y (née entre 1980 et 1995) avoir des difficultés à trouver du travail. Cette génération Y a été incitée à suivre ses passions et ses

rêves. Ces individus de la génération Y se sont retrouvés être l'une des générations des plus instruites mais aussi des plus endettées. C'est pourquoi les parents ont appris à la génération « Z » à être plus réaliste, à trouver ce dans quoi ils sont bons et à poursuivre dans ce sens (Gentina & Delécluse, 2018). Ce point laisse supposer que les valeurs éducatives des parents, en matière de choix d'orientation, se sont transformées du fait de l'évolution du contexte économique et professionnel. Il serait intéressant de savoir si les jeunes de la génération « Z » sont influencés par leurs parents et s'ils adoptent ces préceptes de réalisme.

Si cet article de Charles et al (2019) donne à voir des stratégies que les parents utilisent pour accompagner et influencer le jeune dans la construction de son projet professionnel, il ne nous permet pas de connaître l'impact des différentes stratégies sur les jeunes, ces derniers n'ayant pas été interrogés dans cette étude. De plus, ces stratégies classées en quatre modèles distincts ne sont sans doute pas représentatives des logiques éducatives de tous les parents car nous pensons que certains parents adoptent des logiques éducatives qui ne correspondent pas parfaitement à l'un des quatre modèles décrits.

4- Influence du groupe de pairs

Selon Pasquier (2018)¹, la transmission verticale allant des parents aux enfants est confrontée à une transmission « horizontale » des pairs. Cette « culture des pairs » neutraliserait les anciennes hiérarchies culturelles, imposerait ses normes et serait une source d'apprentissage pour les « Z » qui opère bien au-delà de la famille et de l'école. Pronovost et Royer (2004) indiquent que les jeunes vont, à un moment, favoriser l'amitié plutôt que la famille et que cette importance de l'amitié augmente avec les générations. On notera toutefois que ces apports concernent la jeunesse, de manière générale, et pas spécifiquement les jeunes « Z ». Ce constat est cependant confirmé par Lazanyi et Bilan (2017) qui expliquent que l'avis des amis compte beaucoup pour les jeunes « Z » dans leurs choix concernant un lieu de travail. Lobet et Cavalcante (2014) indiquent que le contact des jeunes avec leurs amis, notamment à l'école, joue un rôle important dans leur socialisation. Avec eux, ils apprennent de nouvelles façons de voir, d'expérimenter, de comprendre. Il peut en résulter un véritable conflit avec les apprentissages familiaux. Bien que les auteurs précisent que la famille exerce un rôle de

¹ Dans : Gentina, E., & Delecluse, M. E. (2018). *Génération Z: Des Z consommateurs aux Z collaborateurs*. Dunod.

« filtre » des influences extérieures, les interactions entre le sujet et des éléments extérieurs à la famille lui permettent d'établir de nouveaux savoirs, usages et intérêts.

Selon Bourdon (2009), une relation amicale passagère, bien que moins influente, pourra avoir un impact sur le parcours du sujet car elle lui apportera une ouverture sur d'autres horizons. Cette diversité permet de pouvoir explorer, sans trop se compromettre, et aide également à l'approfondissement de la construction identitaire. En effet, les jeunes peuvent se tourner vers le cercle amical en cas de rupture avec les parents ; ce qu'il illustre à travers un témoignage issu d'un entretien : « *Je ne veux pas reproduire ce que mes parents ont fait. C'est vraiment ce qui me motive à aller à l'école. Et aussi mon entourage, mes amis et tout, ça fait partie de leur cheminement de vie* ». Ainsi, l'entourage peut se construire en réaction et pour contrer l'héritage parental. Darmon (2006) indique également que l'influence du groupe de pairs peut être très forte. Dès la socialisation primaire (à partir de l'enfance mais surtout à l'adolescence), la culture des pairs est très importante et va entrer en opposition avec les socialisations familiales et scolaires. Darmon (2006) l'illustre avec l'exemple suivant : à certains moments du parcours scolaire du sujet (surtout au collège et lycée) la réussite scolaire va devenir un obstacle à la popularité. Pourtant, cette popularité sera recherchée par les adolescents qui souhaitent faire partie d'un groupe dans lequel ils seront appréciés. Elle précise que, dès l'école primaire, les enfants les plus « admirés » sont ceux qui entrent en opposition avec les attentes scolaires et familiales (obtenir de bons résultats). Cependant, Darmon (2006) n'aborde pas cette question de l'influence du groupe de pairs pendant la socialisation secondaire. Pour finir, selon Londono Orozco (2006), les jeunes vont à un moment s'appuyer sur leur groupe amical pour « sortir du triangle père-mère-enfant » (Londono Orozco, 2006, p.126). Le jeune doit progressivement se détacher de sa famille pour se lier d'amitié avec autrui et que l'attitude d'un « copain » ou d'une « copine » peut avoir plus de force que le discours d'un enseignant ou d'un parent.

5- Influences des médias et des réseaux sociaux

Bien que les médias et les réseaux sociaux ne correspondent pas à des sources d'influence faisant partie de l'entourage proche, il nous faut tenir compte de leurs potentielles influences sur les jeunes « Z ».

Selon Rodriguez et al (2017), les réseaux sociaux sont devenus des outils relationnels et des moyens de communication privilégiés par les jeunes. Cela car, à l'adolescence, les pairs et la fratrie deviennent des miroirs privilégiés. Cependant, les contacts entretenus via les réseaux sociaux ne sont pas toujours considérés comme des amis proches par les jeunes. Dans son étude,

Faurie (2004) montre que l'utilisation d'internet modifie le réseau de sociabilité des étudiants, plus précisément l'organisation de leurs relations amicales. Dans une étude, l'auteure a évalué l'impact de l'utilisation d'internet sur les réseaux de sociabilité des étudiants. Parmi ces relations amicales construites grâce à internet, 15% des sujets déclarent avoir établi des contacts avec des personnes sur internet qui font partie des personnes les plus importantes pour eux. Les sujets de cette étude précisent que les échanges entretenus avec ces nouveaux amis leur offrent plus d'écoute, de soutien, de critiques, de conseils, d'aide pratique et une confrontation d'idées. Il semble également important d'appréhender l'influence que peuvent avoir des personnalités des réseaux sociaux, qui sont appelées les « influenceurs » : « Personne qui influence l'opinion, la consommation par son audience sur les réseaux sociaux » (Dictionnaire LeRobert en ligne). Les jeunes « Z » pourraient y être sensibles car très présents sur les réseaux sociaux. Certains auteurs précisent que les « youtubers », « streamers » et « rappeurs » seraient actuellement particulièrement influents pour les jeunes (cf chapitre 1).

Selon Laurens (2014), les sources éloignées, comme la télévision ou les médias, sont peu influentes car lointaines. En effet, les sources de proximité sont plus influentes car elles mettent les deux sources sur le même terrain et permettent l'échange et la proximité. Dans le cas de l'influence des youtubers mais également des streamers, la donne pourrait avoir changé concernant les nouveaux médias. Bien que le sujet soit toujours confronté à une source lointaine, l'illusion de proximité est importante. C'est le constat porté par Westenberg (2016) qui indique que les jeunes se sentiraient proches des youtubers qu'ils perçoivent comme leurs égaux. Cette perception serait due au fait que, contrairement à la télévision, n'importe qui peut poster une vidéo sur youtube. Ainsi, ils sont perçus comme des « jeunes moyens », qui pourraient être un voisin de palier ou un jeune qui fréquente la même école et qui ont sensiblement le même âge. Ce sont des personnes qui ont démarré « d'en bas » et qui racontent leur quotidien de manière intime. Cela aurait pour effet de leur donner une image de personnes « abordables » et « sincères ». Enfin, les jeunes ont également la possibilité d'interagir directement avec le youtuber ou streamer, soit en laissant des commentaires, soit en dialoguant en direct avec lui via un chat. Ces facteurs expliqueraient l'influence des youtubers et streamers auxquels les jeunes s'identifient, parfois en les considérant comme des modèles à suivre.

Synthèse et controverses

La controverse scientifique identifiée renvoie à l'influence potentielle des différentes sources ainsi qu'à la hiérarchie de ces influences. Nous avons vu que les sources de l'entourage proche

peuvent être plus influentes que les sources inhérentes à la socialisation professionnelle, y compris pour la construction des rapports au travail des sujets. Cependant, nous avons également vu que les sources proches peuvent être moins influentes ou être évaluées négativement, si elles n'autorisent pas la réciprocité dans la relation. Les différents modèles de socialisation (et notamment les modèles de Lahire (2012) ou de Malrieu (1973a, 1979a, 1979b, 1988)) ainsi que l'étude des influences sociales nous permettent de postuler que le sujet est influencé par une multitude de sources dans ses différents milieux de socialisation : familial, amical, conjugal, scolaire, professionnel, médiatique, etc... Une question peut encore être débattue : certaines sources sont-elles plus influentes que d'autres ? Nous pensons que les sources « proches » seront plus influentes que les sources « compétentes », cette hypothèse s'appuie autant sur la revue de la littérature que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020). Cependant, nous devons tenir compte du fait que les sources extérieures à l'entourage proche sont aussi susceptibles d'exercer une influence significative. Si nous nous centrons sur l'entourage proche, certaines sources seront-elles plus influentes que d'autres ? De nombreux auteurs postulent que pendant l'enfance, les parents sont les plus influents mais que dans la période adolescence/jeune adulte, les amis prennent plus d'importance que le cercle familial. Nous avons également relevé que le conjoint peut, durant la socialisation secondaire, représenter un autrui significatif particulièrement influent. Cependant, quand il s'agit de leur avenir professionnel, les jeunes adultes continuent de se tourner prioritairement vers leurs parents qui resteraient les sources les plus influentes. C'est également ce que montrent les résultats de notre pré-enquête (Cassé, 2020). Les parents semblent être, effectivement, plus influents que les amis. Tous les sujets soulignent l'influence qu'ont eu leur(s) parent(s), parfois en précisant que ce sont les sources les plus influentes de leur entourage. Concernant les amis, certains sujets estiment qu'ils n'ont pas eu d'influence concernant le domaine du travail tandis que d'autres témoignent qu'ils ont pu être « motivants ». Enfin, le conjoint est toujours jugé influent (pour les trois sujets de la pré-enquête qui en ont un) tandis que le reste de leur famille (en dehors des parents) ne l'est que rarement et de manière très ponctuelle. Si notre pré-enquête laisse penser que les parents et le conjoint sont plus influents que les amis et le reste de la famille, cette hypothèse est à nuancer. Tout d'abord, concernant les amis, quatre sujets (E1, E3, T1, T3) indiquent qu'ils ont eu un impact sur leurs rapports au travail dont une (E1) qui décrit un impact très important. Ensuite, notre échantillon ne permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble de la population. Une autre hypothèse pourrait peut-être expliquer pourquoi l'importance parentale reste si forte pour les jeunes. Il est possible que les parents aient pu garder cette influence prédominante mais uniquement dans la sphère professionnelle de leurs

enfants. La revue de littérature insiste particulièrement sur le fait que les parents sont influents vis-à-vis des choix d'orientation et des choix professionnels de leurs enfants. L'étude de Charles et al (2019) montre également que les parents s'impliquent dans la sphère de la formation et/ou professionnelle de leurs enfants bien plus que dans leurs autres domaines de vie. De plus, la revue de littérature qui avait pour objectif de définir la génération « Z », indiquait que les difficultés d'insertion professionnelle et la précarité auxquelles sont confrontés les jeunes, ont eu pour conséquences d'augmenter les solidarités familiales et donc l'importance de la famille. La prédominance de l'influence parentale pourrait donc n'être effective que dans la sphère professionnelle du sujet et c'est pour cette raison qu'elle ressort de notre pré-enquête dont l'objet d'étude était d'appréhender « les rapports au travail ». Un extrait d'entretien de notre pré-enquête appuie particulièrement cette hypothèse. Quand il est interrogé sur l'importance de ses proches, de manière « générale », un sujet (T2) répond : « *On va dire que ma mère et mes amis, c'est les personnes à qui je parle le plus de mes problèmes, c'est les personnes les plus proches* », de plus, il précise pendant l'entretien que le travail n'est pas central dans sa vie et qu'il accorde beaucoup d'importance aux temps de loisirs avec ses amis. Mais quand il lui est demandé si ces proches ont joué un rôle vis-à-vis de ses attentes ou représentations du travail, il répond : « *Mis à part ma mère, non* ». Cette importance du discours parental vis-à-vis du travail pourrait s'expliquer du fait que les parents sont des sources proches, qu'ils s'impliquent d'eux-mêmes, et plus que des amis, dans la vie professionnelle de leurs enfants mais qu'ils peuvent également paraître plus légitimes que des amis de par leurs propres expériences de travail. L'hypothèse indiquant que l'importance qui leur est accordée puisse être liée à leur implication est appuyée par l'étude de Londono Orozco (2006) qui indique que les jeunes accordent plus de valeur au discours de leurs parents quand ces derniers leur portent de l'attention. On pourrait alors supposer que les jeunes accordent plus de valeur au discours parental car ces derniers sont ceux qui se soucient le plus de leur avenir professionnel dans leur entourage proche.

La partie suivante se centrera sur l'étude de l'influence de l'entourage par le prisme des processus de transmission et d'appropriation des valeurs. Nous souhaitons également, en étudiant les processus de transmission de valeurs, déterminer s'ils sont sous-tendus par des processus d'influence sociale informationnelle ou normative (ou les deux). Dans le cas où le jeune adopte ou rejette certaines valeurs, nous souhaitons également comprendre quels sont les facteurs qui vont faciliter ou empêcher la transmission-appropriation des valeurs.

III- Appropriation et transmission des valeurs

D'après Lahaye et al (2007), le processus de transmission est essentiel dans la socialisation du sujet et permet à chaque génération de se socialiser sur la base des modèles culturels, soutendus de valeurs, de la génération précédente.

1- Définir les processus de transmission et appropriation des valeurs

Selon Londono Orozco (2006), le sens du mot « transmission » est proche de celui de « communication ». Le dictionnaire en ligne Larousse propose les deux définitions suivantes de transmettre : « Faire passer quelque chose à ceux qui viennent ensuite, à ses descendants, à la postérité » et « Communiquer quelque chose à quelqu'un après l'avoir reçu ». Si l'on s'en tient à ces définitions, transmettre reviendrait plus ou moins à communiquer. Cependant, Londono Orozco (2006) explique que le processus de transmission de valeurs est plus complexe qu'une « communication ». En effet, la transmission suppose deux acteurs : l'émetteur et le récepteur. Par conséquent, le sujet ne peut pas avoir de certitudes sur ce qu'il transmet car il ne sait pas comment l'autre reçoit l'objet transmis. Contrairement à la communication, pour pouvoir parler de transmission il faudrait donc que le récepteur ait reçu l'objet, dans le cas des valeurs, que le sujet incorpore les valeurs transmises.

Nous pouvons maintenant nous poser la question suivante : faut-il parler de processus de « transmission » uniquement quand le sujet incorpore les valeurs et les fait siennes, et utiliser le terme de « communication » quand les valeurs n'ont pas été adoptées ? Comme notre recherche se centre sur les jeunes (les récepteurs) et non sur l'entourage (les transmetteurs), le choix du terme d'« appropriation » des valeurs pourrait également être plus judicieux. Les membres de l'entourage veulent « partager » ou « transmettre » leurs valeurs, le jeune va alors s'approprier ou non les valeurs partagées par la source ; on peut donc dire que les valeurs ont été transmises si le jeune les a intégrées dans son système de valeurs. Les questions à se poser sont alors les suivantes : comment s'opèrent les processus de transmission ? La transmission peut-elle s'opérationnaliser de manière automatique et inconsciente ou implique-t-elle nécessairement une réélaboration ou transformation de la part du sujet ?

2- Conception interactionniste de la transmission-appropriation des valeurs

Selon Cambon (2009), les interactions jouent un rôle prépondérant dans la socialisation et la transmission de valeurs car l'enfant se socialise et se personnalise dans les interactions avec autrui. La transmission peut renvoyer à un processus de reproduction par influence sociale

(Bandura, 1980 ; Bourdieu, 1980) ou à un processus créatif et innovant (de Singly, 2003 ; Lahire, 1995). D'après les théories de reproduction sociale (Bandura, 1980 ; Bourdieu, 1980), la transmission se fait indépendamment de l'action du sujet. Mais pour Cambon (2009), ces théories ne permettent pas d'appréhender les changements que l'on peut observer d'une génération à l'autre.

Cambon (2009) s'appuie alors sur les théories psychanalytiques pour décrire les processus en jeu lors de la transmission intergénérationnelle. Rand (1993) estime que le sujet se construit à travers un travail d'introjection de ses expériences. L'introjection débute par une symbolisation de l'objet transmis, l'expérience sera intériorisée quand le sujet en aura conscience et pourra la nommer. La transmission impliquerait un travail de reformulation voir de transformation de la part du sujet pour donner à l'objet incorporé une place explicite dans son histoire personnelle (Granjon, 1989, Kaës, 1968, 1993). Pour Kaës (1993), sans introjection, la transmission peut prendre une dimension négative et être source de souffrance pour le sujet qui ne peut donner du sens à l'objet transmis. L'objet risquera alors de rester énigmatique, entouré de non-dits ; l'absence de symbolisation et d'appropriation rend alors l'objet non élaboré et non élaborable (Granjon, 1989). Selon Cambon (2009), la transmission nécessite donc un travail d'appropriation de celui qui « reçoit ». Elle explique que l'objet transmis est nécessairement transformé par le sujet qui le reçoit et que la transmission nécessite des ruptures, des mises à distance ainsi que des transformations. La transmission ne peut impliquer un processus de reproduction à l'identique et implique une activité d'appropriation empreinte de subjectivité (Muxel, 2002).

Dans sa thèse, Cambon (2009) a étudié les processus de transmission/appropriation des valeurs entre parents, professeurs, animateurs de centre de loisirs et les enfants à l'aide d'entretiens dans lesquels elle interroge les différents « éducateurs » sur les valeurs qu'ils ont souhaité transmettre. Elle a également fait passer des entretiens aux enfants dans lesquels elle les interroge sur les représentations qu'ils ont des valeurs de leurs éducateurs (parents, professeurs et animateurs), sur leurs représentations des rôles joués par les différents éducateurs mais également sur le positionnement de l'enfant vis-à-vis de ces valeurs (acceptation, rejet etc...). Pour cela, l'auteure étudie leurs capacités à argumenter le choix de leurs valeurs, la présence de conflits de valeurs (entre les différents éducateurs mais également entre les éducateurs et l'enfant), ainsi que l'affection entre l'éducateur et l'enfant. Les résultats montrent une continuité entre les valeurs parentales et les valeurs des enfants mais qui ne se traduit pas par une reproduction à l'identique. Les représentations que se font les enfants des valeurs parentales sont reconstruites et resignifiées à partir de leurs propres expériences. En résumé, l'enfant

construit son système de valeurs en fonction de ce qui lui est transmis mais il va le signifier ou le resignifier à partir de ses propres expériences, à ce sujet, le groupe de pairs permettrait d'offrir un terrain de mise en œuvre et d'actualisation des valeurs.

3- Transmission-appropriation du rapport au travail par l'observation

Selon Londono Orozco (2006), le sujet transmet bien plus qu'il ne le croit, par des moyens qui lui échappent et de façon inconsciente. En effet, les jeunes sont influencés par leurs parents, simplement en les observant (Couronné et al, 2019). D'après les auteurs, plusieurs études ont montré que les jeunes qui ont vu leurs parents s'impliquer au travail et en être satisfaits, vont percevoir ce bien-être (dès l'âge de trois ou quatre ans) et vont développer des attitudes positives à l'égard du travail. A l'inverse, les jeunes qui ont été témoins d'expériences de précarité ou de licenciements vécus par leurs parents, vont plutôt développer des attitudes négatives vis-à-vis du travail. Ils rajoutent que certaines études démontrent que la façon dont les jeunes ont perçu les expériences professionnelles de leurs parents, va influencer leurs propres valeurs et représentations du travail. Couronné et al (2019) présentent d'autres modèles d'influence et notamment le « contre-modèle ». Dans certains cas, les jeunes décrivent leur rapport au travail en opposition, sur certains points, aux modèles parentaux. L'expérience parentale est également une référence, cependant, il s'agit pour les jeunes de ne pas reproduire certaines « erreurs ». Un autre modèle décrit, est appelé : « Les contradictions héritées ». Dans cette modalité d'appropriation, les jeunes construiraient des rapports contradictoires au travail, hérités à la fois de leurs propres expériences professionnelles et du regard que leurs parents portent sur le travail. Dans ce cas, les jeunes ne construisent leurs rapports au travail, ni dans la reproduction du modèle parental, ni en s'y opposant. Ces rapports à la vie professionnelle « contradictoires » ou ambivalents s'expliqueraient par l'écart entre les aspirations, les attentes ou les représentations que les jeunes ont à l'égard du travail et la réalité du marché de l'emploi à laquelle ils font face. Selon Ollivier et Tanguy (2017), les jeunes « Z », en ayant été témoins de l'investissement de leurs parents ainsi que des conséquences des licenciements, ont développé une certaine méfiance à l'égard du marché du travail. Ils seraient plus lucides sur la précarité de l'emploi à laquelle ils seront confrontés. D'après Londono Orozco (2006), les valeurs que possède le sujet sont la résultante d'un processus d'intériorisation de règles et de normes qui, bien qu'elles apparaissent comme des dispositions naturelles, sont en fait des réalités externes intériorisées. Ces apports pourraient venir éclairer les discours des jeunes de notre pré-enquête (Cassé, 2020). Bien que, de manière unanime, tous les jeunes expriment avoir les mêmes

valeurs que leur entourage, un sujet seulement (T3) témoigne du fait que ces valeurs, ou une partie de ces valeurs, sont héritées de sa famille. Les autres sujets n'expriment pas que leurs valeurs leur ont été transmises et certains expliquent même que leurs valeurs sont « personnelles » et qu'ils ont construit leur système de valeurs par eux-mêmes.

4- Influence sur les choix d'orientation par la transmission de valeurs

A partir de sa revue de littérature, Lietchi (2012) conclut que la famille est très influente sur l'orientation professionnelle des adolescents. En effet, les conditions de travail des parents vont affecter les choix de professions des adolescents. Cette influence se fait également par la transmission de valeurs professionnelles, qui seraient transmises aux adolescents par un parent, plus souvent le parent du même sexe. Les relations familiales orientent les jeunes dans leurs choix professionnels. Plus précisément :

Durant l'enfance, les encouragements et découragements vécus par le jeune au sein de la famille ainsi que les sentiments de non-appartenance ou d'infériorité peuvent affecter sa représentation du travail ou l'amener à éviter les tâches difficiles, les situations compétitives ou la persévérance dans les études. Les interactions et expériences familiales précoces ainsi que la structure familiale conditionnent, selon cette perspective, le style et les projets de vie de la personne, ce qui peut se refléter à travers le choix de carrière. (Lietchi, 2012, p. 10).

Selon Noël et al (2017), l'influence des parents se situe au niveau de la valeur perçue par les enfants. Les auteurs s'appuient sur le modèle motivationnel d'Eccles (2005) qui a mené des recherches sur les motivations intrinsèque et extrinsèque, liées aux choix d'orientation. D'après ce modèle, les comportements et choix de carrière sont influencés par les attentes de réussite et par la valeur accordée à l'objet. Cette perception de la valeur est influencée par l'environnement social de l'individu. Eccles (2007) précise que les caractéristiques culturelles et démographiques de la famille influencent les croyances parentales ; puis que les parents influencent les croyances, motivations, intérêts et comportements de leurs enfants. Selon Jacobs et Eccles (2000), les parents transmettent leurs valeurs à leurs enfants à travers du partage d'informations relatif à un enseignement, mais également par leur implication dans des activités et en étant des modèles d'identification pour leurs enfants. A travers ces transmissions de valeurs, les parents influenceraient la valeur que les jeunes accordent à leurs études. De plus, l'avis des parents sur le marché du travail, influence leurs enfants sur la valeur qu'ils accordent au travail. Ils précisent que cette influence s'illustre de trois manières différentes. Premièrement, la fierté de la famille permet au jeune de créer un lien entre l'objet (les études

ou un domaine du travail) et son identité personnelle. Cette fierté renforce également les liens sociaux du sujet avec ses proches. Deuxièmement, les jeunes peuvent être influencés s'ils voient leurs parents comme des modèles de réalisation. Dans ce cas, ils peuvent s'inspirer du parcours professionnel de l'un des parents pour faire leurs propres choix de carrière. Pour finir, les jeunes accordent du crédit à l'avis de leurs parents car ces derniers « les connaissent bien ». Selon une étude longitudinale de Deslandes et al (2006), il existe une similarité et une continuité entre les valeurs des répondants à leurs entretiens et les valeurs qu'ils attribuent à leurs parents. Ils précisent également que les valeurs des parents sont généralement liées à leur statut socioéconomique et à leur travail. Les parents qui ont un travail qui valorise l'autonomie, la créativité et la prise de risque vont intégrer ces notions à leur style éducatif et leurs enfants vont intégrer ces valeurs et à leur tour, rechercher un travail qui fait appel à l'autonomie, la créativité et la prise de risque.

5- Facteurs qui facilitent ou empêchent la transmission et l'appropriation des valeurs

Selon Londono Orozco (2006), bien qu'il n'existe pas de vérité absolue sur le sujet, les témoignages des jeunes amènent des pistes sur les facteurs qui facilitent ou empêchent l'appropriation des valeurs. En effet, si une source transmet, il est difficile de savoir ce que l'autre reçoit et comment il le ressent. Il précise qu'il ne suffit pas d'avoir des bonnes intentions ou d'affirmer, avec autorité, détenir la vérité, pour qu'autrui s'approprie le message. Les valeurs se transmettraient essentiellement à travers la communication, verbale et non verbale. Ces canaux de communication permettent de transmettre, de manière intentionnelle ou non. Il tire de ses entretiens, plusieurs facteurs qui facilitent la transmission des valeurs. Ces entretiens avaient pour vocation d'étudier la transmission de valeurs entre les jeunes et leurs parents. Le dialogue semble être un facteur déterminant, la transmission sera mise à mal si le jeune ressent qu'il n'est pas écouté et s'il estime qu'on ne le laisse pas s'exprimer librement. Un autre facteur important est l'affection et l'amour dans la relation. Pour que les jeunes accordent de la valeur à ce que disent leurs parents, ils doivent ressentir que ces derniers sont chaleureux et leur portent de l'attention. Ce facteur explique pour quelle raison la famille, espace de proximité chargé d'une profonde affectivité, est le premier transmetteur. Un autre facteur est l'incarnation des valeurs transmises par les parents. Pour que les jeunes s'approprient les valeurs, ils ont besoin de voir leurs parents incarner les valeurs partagées au quotidien. Il est également important pour eux que leurs parents transmettent en utilisant des exemples précis et des cas concrets plutôt que des discours uniquement théoriques. Les jeunes expriment également un besoin de justice

au sein de la famille, ils veulent que leurs parents n'aient pas de préférence entre leurs différents enfants et qu'ils sachent s'adapter aux différences et aux spécificités de chacun. Pour finir, il est également important que les parents fassent preuve d'autorité et de discipline. Cependant, les deux extrêmes : autoritarisme ou autorité verticale ainsi que laxisme ou absence d'autorité, seraient des formes d'autorité que les jeunes n'acceptent pas ou qui seront reprochées plus tard. En effet, si pendant l'adolescence ou à un moment du parcours de vie, l'autorité parentale peut être mal vécue, plus tard les jeunes la comprendront et pourront même en être reconnaissants. Ce discours a également été exprimé par une jeune interviewée (T3) lors de notre pré-enquête (Cassé, 2020) : « *il fut un temps à l'adolescence où ça m'a un peu agacée on va dire mais actuellement je comprends pourquoi ils en sont venus là* ». Cependant, certains jeunes continuent de reprocher, dans leurs entretiens, la pression qu'ils ont ressentie ou le fait que leurs parents aient voulu leur imposer des choses, en résulte une distance prise avec eux. Plusieurs hypothèses pourraient être avancées pour expliquer les différentes réactions des jeunes à l'autorité parentale. En s'appuyant sur les résultats de Londono Orozco (2006), on peut supposer que certains jeunes continuent d'évaluer négativement l'influence qu'ont eue leurs parents si ces derniers ont fait preuve d'autoritarisme ou d'une autorité trop verticale. Dans certains cas, il est également envisageable que les avis des jeunes soient liés au fait que les parents n'ont pas ajusté leurs façons de dialoguer avec eux alors même qu'ils sont sortis de l'enfance et/ou de l'adolescence et que les jeunes sont en attente de relations autorisant la réciprocité. A ce sujet, Hamel (pour l'enquête d'Academos, 2019), estime que les parents seraient actuellement plus « influents » car ils acceptent de communiquer avec leurs enfants sur un pied d'égalité. Un extrait d'un entretien d'un jeune de l'étude de Londono Orozco (2006) étaye également cette hypothèse : « *Maintenant pour moi la famille n'est plus le primordial dans ma vie. Ce sont plutôt mes amis et ma petite amie parce qu'on est entre égaux qui partagent leurs problèmes ; entre nous on s'écoute et on se donne mutuellement des conseils* ». Selon Octobre et Jauneau (2008), qui ont étudié les processus de transmission culturelle au sein des familles, la transmission peut s'opérer par différents mécanismes comme : l'éducation volontaire, également appelée « inculcation » qui induit que la source d'influence va vouloir contrôler ou inciter le sujet à adopter le message transmis. A partir d'un autre mécanisme, appelé « imprégnation », le sujet sera influencé en étant simplement exposé aux modèles parentaux. Les auteurs ont choisi de focaliser leur étude sur ce deuxième mécanisme, qui, d'après eux, prévaut sur le premier en termes de transmission culturelle, afin de déterminer quels facteurs favorisent l'imprégnation du modèle parental. Octobre et Jauneau (2008) présentent alors deux modèles d'éducation : un modèle « positionnel », plus fréquent dans les

milieux populaires, dans lequel l'enfant est défini par son statut (âge et sexe) qui détermine ses droits et ses interdits, et le modèle « relationnel », plus typique des classes sociales supérieures, dans lequel l'enfant est défini par ses qualités personnelles, l'autonomie et la négociation y sont privilégiées. Cependant, ils expliquent que la différence de modèle éducatif a un impact faible sur l'effet d'imprégnation. Autrement dit, le fait d'évoluer dans un modèle ou l'autre, serait faiblement lié au fait que le sujet va s'imprégner, ou non, des modèles parentaux. Bien qu'ils aient tout de même souligné que le sujet qui évolue dans le modèle « positionnel », dans lequel le dialogue est moins fréquent, a plus de chances de s'écarter du modèle parental. Les auteurs se sont ensuite efforcés de décrire les facteurs pouvant renforcer ou, au contraire, perturber cette « imprégnation ». D'après eux, trois facteurs peuvent être identifiés : l'homopraxie, le genre et l'origine sociale. Pour commencer, l'homogénéité des comportements parentaux (appelée homopraxie) renforcerait l'imprégnation. Cependant, la force de cette variable varie en fonction des deux autres critères cités. L'homopraxie aurait plus d'impact sur les filles que sur les garçons, mais elle aurait également plus d'effet sur les enfants de cadres que sur les enfants d'ouvriers. Pour rappel, ces résultats concernent les transmissions de comportements culturels tels que : regarder la télévision, lire, jouer aux jeux vidéo, pratiquer une activité artistique etc... Pour finir, ils précisent également que la transmission s'opère selon une logique de tri et non d'assimilation passive. En effet, les transmissions parentales seront revisitées, d'une part par l'action personnelle des enfants, mais également par l'influence d'autres sources comme les amis ou l'école.

Selon Hoffman (1983), le style éducatif parental influe sur l'efficacité de la transmission. La transmission est efficace si le parent peut servir de modèle identificatoire positif tout en faisant prendre à l'enfant la responsabilité de ses actes. Vouloir imposer une autorité par des ordres empêcherait l'appropriation de valeurs car l'enfant agirait uniquement pour être récompensé ou pour éviter une sanction. D'après Percheron (1992), les facteurs suivants facilitent la transmission : la capacité des parents à transmettre des messages clairs, le niveau instructif élevé des parents (qui permet la multiplication d'informations), une famille avec peu de tabous et beaucoup d'interactions et une homogénéité parentale dans le choix des valeurs à transmettre (ce qui les rend plus cohérentes). Enfin, Bengston et al (2002) indiquent que la relation parent-enfant influe fortement sur la transmission des valeurs. Les jeunes seront plus enclins à adopter les valeurs de leurs parents s'ils se sentent soutenus, écoutés, respectés et s'ils ont une bonne communication avec leurs parents.

Cambon (2009) se questionne également sur les sources qui seraient les premiers transmetteurs de valeurs ainsi que sur les facteurs qui faciliteraient ou empêcheraient ces transmissions. Elle

estime que la transmission verticale parentale est concurrencée par la transmission horizontale des pairs. En effet, les configurations familiales actuelles (augmentation des séparations/divorces) rendent les familles plus hétérogènes et les transmissions en seraient donc moins efficaces (Collin, 2003). De plus, avec la multiplication des modèles de référence en matière d'éducation, les parents doutent aujourd'hui des valeurs à transmettre (Péruisset-Fache, 2001). Enfin, la précarisation de l'emploi et l'augmentation du chômage auraient eu pour conséquence que les parents soient moins qu'auparavant des modèles à suivre aux yeux de leurs enfants (Bouzar, 2003 ; De Gauléjac, 2003). Cependant, selon Cambon (2009), l'évolution du statut de l'enfant dans les familles contemporaines serait un facteur qui induit de nouveaux rapports entre parents et enfants qui facilitent la transmission de valeurs (Bergonnier-Dupuy, 2005). La famille garderait donc une place prédominante dans les transmissions culturelles et de valeurs (Sabatier & Lannegrand-Willems, 2005).

Dans les résultats de sa thèse, Cambon (2009) montre que, pendant la socialisation primaire, la transmission est plus effective dans la famille que dans les milieux scolaires et éducatifs et que c'est bien la qualité de la relation, moins empreinte d'affectivité avec un professeur ou un animateur, qui explique ces résultats. Cependant, la transmission devient peu opérante quand les parents veulent imposer leurs valeurs, non seulement car les enfants les adoptent sans pouvoir en construire des représentations signifiantes, mais également car ils auront alors plus tendance à adopter des conduites d'opposition. A l'inverse, si l'enfant se sent acteur et partenaire de la relation, la transmission s'en trouvera facilitée. Pour finir, Cambon (2009) décrit, dans les résultats de sa thèse, les stratégies adoptées par les enfants en cas de désaccord avec les valeurs transmises par leurs éducateurs ou quand ils relèvent un décalage entre les valeurs qu'ils transmettent et les pratiques qu'ils incarnent. En cas de désaccord, certains enfants adoptent des conduites d'opposition tandis que d'autres vont se conformer sans pour autant adopter les valeurs. Les enfants ont tendance à adopter des conduites d'opposition à l'école et au centre de loisirs et à privilégier une stratégie de conformisation (par suivisme et non pas par identification ou intériorisation) avec leurs parents. La manière dont l'enfant marque son opposition serait liée aux pratiques éducatives. En effet, quand les éducateurs favorisent les échanges langagiers, les enfants auraient plutôt tendance à verbaliser leur désaccord tandis que face à des éducateurs qui usent d'autorité pour imposer leurs valeurs, l'opposition des enfants aura tendance à s'illustrer par des actes (notamment à l'école où ils sont « turbulents »). Concernant la deuxième stratégie, se conformer, sans pour autant adhérer aux valeurs transmises, est une stratégie qui permet à l'enfant de s'affirmer sans risquer de

perdre l'amour parental. Il va alors cloisonner ses conduites et se plier aux exigences sans les intérioriser pour autant (Cambon, 2009).

Synthèse et controverses

La revue de littérature nous encourage à étudier le processus de transmission de valeurs en l'associant à un processus d'appropriation des valeurs. En effet, le sujet ne reproduit pas les valeurs transmises à l'identique. Il peut les rejeter, se conformer sans les intérioriser ou se les approprier en les signifiant ou les re-signifiant. Deux facteurs ressortent fortement de cette revue de littérature pour expliquer les forces ou faiblesses de ces processus : la qualité de la relation d'influence (d'un point de vue affectif) ainsi que les interactions permises par cette relation, que ce soit d'un point de vue quantitatif (la quantité d'informations échangées) ou qualitatif (la réciprocité permise ou non). L'interaction avec autrui apparaît donc comme un vecteur puissant de transmission si les échanges langagiers sont réciproques. Ces facteurs rendent les valeurs plus facilement visibles et permettent également pour le sujet d'en construire des représentations plus riches, à condition que la source n'use pas d'une autorité trop verticale pour imposer ses valeurs. L'affectivité dans la relation apparaît également comme étant particulièrement déterminante dans l'efficacité de la transmission, que ce soit du côté de l'adulte (qui est plus motivé à transmettre) mais aussi de l'enfant (qui pourra s'identifier à l'adulte). Un point de controverse peut ici être soulevé. Si la plupart des auteurs, dont ceux cités dans le chapitre précédent, confirment la prépondérance de l'influence parentale ; celle-ci pourrait être liée à l'homopraxie (Octobre & Jeuneau, 2008 ; Percheron, 1992). Ce constat appuie l'intérêt d'étudier les réactions des jeunes « Z » face à des contradictions parentales vis-à-vis de valeurs liées au travail, qu'ils incarnent et qu'ils transmettent.

Cependant, une des limites des études présentées ici, et de cette revue de littérature de manière générale, est que les études sur les transmissions de valeurs se concentrent sur les transmissions parents/enfants ou éducateurs/enfants et étudient majoritairement les processus de transmission pendant la socialisation primaire, à l'enfance ou à l'adolescence. De ce fait, les cibles de l'influence ne sont que rarement considérées comme des sources qui agissent sur leur environnement et qui exercent une influence en retour. La limite de la prépondérance des études sur les transmissions parents/enfants en induit une autre, les processus de transmission sont majoritairement reliés aux influences par conformité et à l'influence normative. En effet, les études décrivent principalement des enfants ou adolescents qui se conforment à leurs parents pour obtenir leur amour, leur soutien, leur reconnaissance et ainsi se sentir valorisés.

L'influence du groupe de pairs, notamment à l'école, est également évoquée, mais reste associée à une influence normative (ici l'enfant veut plaire aux membres de son groupe de pairs) et l'étude de cette influence reste majoritairement liée à la socialisation primaire.

L'étude de ces processus de transmission et d'appropriation des valeurs au cours des socialisations primaire et secondaires nous semble indispensable pour appréhender la construction des rapports au travail des jeunes « Z ». A la fois pour saisir ce dont ils héritent des visions du travail des différentes personnes de leur entourage. Mais aussi pour comprendre comment et pourquoi ils « filtrent » et se réapproprient les différentes valeurs du travail qu'ont ces personnes qu'ils côtoient ; ce qui amène, ainsi, ces jeunes à créer leurs rapports singuliers au travail. En effet, nous souhaitons étendre l'étude des sources d'influence à l'ensemble de l'entourage des jeunes « Z » afin de connaître quelles sont les sources les plus influentes. Il s'agira également d'investiguer les facteurs qui facilitent ou empêchent l'appropriation des valeurs.

Chapitre 5 : Problématique et méthodologie de la recherche

1- Démarche de recherche : démarche « compréhensive » et posture « abductive »

Ce travail de thèse s'ancre dans un paradigme épistémologique constructiviste qui considère que le monde social existe à partir des significations que les sujets donnent aux faits sociaux. Selon cette perspective, la recherche est toujours relative à un contexte et les événements étudiés sont des constructions symboliques complexes susceptibles d'évoluer dans le temps. En outre, selon cette conception, la vérité n'est pas considérée comme une exactitude ou un fait objectif, la vérité est relative à celle des participants concernés au moment de l'étude. Elle accorde une place centrale à la prise en compte de l'activité subjective du sujet et de ses interactions à autrui dans la construction du sens de ses expériences et dans l'élaboration de ses conduites (Doise & Mugny, 1981).

L'objectif est donc d'appréhender notre objet de recherche à partir de l'histoire personnelle des sujets et du retour réflexif qu'ils ont sur leur vécu. Il nécessite d'adopter une démarche compréhensive : « L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (Schurmans, 2003, p.57). Par conséquent, nous souhaitons nous centrer sur le vécu et le ressenti du sujet. Ainsi, nous faisons le choix de ne pas prétendre à décrire une « vérité objective » mais d'avoir accès à la « vérité personnelle » des sujets de notre recherche ainsi qu'au sens qu'ils donnent à leurs expériences. Atteindre cet objectif nécessite aussi d'adopter une posture dite « abductive » car elle relie les pratiques inductives et déductives de la recherche (Catellin, 2004). Ainsi, elle consiste, comme dans une posture déductive, à émettre des hypothèses et donc à orienter le regard de la recherche. Mais elle s'en différencie car elle est de nature incertaine. En ce sens, les hypothèses sont formulées comme des « pistes » ou des « intuitions » et non pas comme des affirmations à valider ou infirmer de manière opérationnelle. En parallèle, la posture abductive se rapproche de l'induction qui consiste à aller « du particulier au général » mais elle s'en différencie car elle conduit à déterminer des causes à un phénomène observé, là où l'induction détermine plus largement des lois et donc tend à généraliser (Pierce, 1931-1958).

Cette posture abductive justifie notre choix d'avoir recours à une méthodologie mixte qui nous permettra d'adapter notre méthodologie aux différents objectifs et temps de notre recherche qui sont détaillés ci-après (point 5. de la problématique). Ce choix de posture renvoie à une volonté d'orienter notre recherche vers certains facteurs et processus repérés à partir de la littérature

scientifique, tout en abordant notre objet d'étude de manière « ouverte » de façon à mieux en saisir la complexité mais aussi pour nous laisser la possibilité de découvrir des facteurs ou contextes que nous n'aurions pas envisagés initialement.

2- Contexte de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans un contexte où les rapports au travail qu'auraient les jeunes « Z » constituent l'un des points les plus mis en avant, dans la littérature scientifique comme dans les médias de service public, pour désigner les prétendues caractéristiques communes de ces jeunes.

Si l'existence et la nature de ces caractéristiques communes sont objets de controverses scientifiques, nous considérons que l'appartenance à une même génération ne doit pas conduire à présupposer l'existence d'une jeunesse homogène. En effet, si les « jeunes Z » peuvent partager quelques traits communs (dont les contours restent toutefois à préciser), il faut aussi tenir compte de leur variabilité intra et interindividuelle pour pouvoir caractériser cette population et donc, leurs rapports au travail, de manière plus complète. Pour ce faire, connaître le contexte social et sociétal dans lequel cette population évolue nous semble indispensable.

Rappelons que ces jeunes vivent actuellement dans un monde de crises qui peuvent être sources d'instabilité et d'incertitudes. Ils ont été confrontés à la crise sanitaire de la Covid 19, ils se trouvent face à l'urgence de la crise climatique mais également, et c'est le point qui va particulièrement nous intéresser, face à la précarisation du monde du travail.

Notre objet de recherche s'inscrit donc dans ce contexte particulier qui doit être pris en compte, que ce soit au niveau scientifique, sociétal ou médiatique. Ce contexte, qui a pu les amener à mobiliser de nouvelles stratégies d'adaptation au monde du travail invite à étudier plus précisément quels sont les rapports au travail des jeunes de la génération « Z » et leurs processus d'élaboration.

3- Objet de recherche – Les rapports au travail

L'examen de la littérature scientifique nous a permis d'identifier plusieurs niveaux de controverses sur la notion de rapport(s) au travail. En effet, il existe différentes façons de définir le travail mais également d'étudier le(s) rapport(s) que les sujets ont au travail.

Pour étudier les rapports au travail des jeunes « Z », nous nous situons dans une approche considérant que le sujet construit différents rapports au travail liés aux différentes définitions qui sont aujourd'hui données du travail (le Blanc et al, 2021).

En effet, si les auteurs du domaine ont diverses définitions du travail, nous pouvons émettre l'hypothèse que les travailleurs eux-mêmes, les sujets dont on interroge les rapports au travail, ont également différentes définitions du travail qui seraient elles-mêmes liées à l'existence de différents rapports au travail.

Cela semble particulièrement pertinent pour cette génération « Z » qui s'insère dans un marché de l'emploi qui lui fait faire l'expérience de la précarité et de l'instabilité professionnelle. Ces jeunes sont amenés à faire tôt ou tard (et selon qu'ils poursuivent ou non leurs études) différentes expériences de travail et n'entretiennent donc pas le même rapport avec cet objet en fonction du registre de signification mobilisé.

Il nous faudrait donc interroger le sujet sur le rapport qu'il entretient au travail perçu comme :

- un effort fourni dans une activité (le Blanc et al, 2021 ; Cassé, 2020), autrement dit : la peine que l'on se donne pour fournir et/ou produire quelque chose (Dujarier, 2021) ;
- une activité encadrée par un contrat de travail et qui permet d'obtenir une rémunération, autrement dit : un emploi (Cassé, 2020 ; Dujarier, 2021) ;
- une activité effectuée dans une certaine « organisation », autrement dit le milieu et les conditions d'exécution dans lesquelles le travail s'inscrit (le Blanc et al, 2021 ; Cassé, 2020) ;
- une activité qui permet d'obtenir sa place et d'apporter sa contribution dans la société (le Blanc et al, 2021 ; Cassé, 2020) et qui a généralement valeur d'utilité (Dujarier, 2021).

Nous nous appuyons également sur l'approche du parcours de vie (Côté, 2013) considérant que les rapports au travail sont des construits qui évoluent dans le temps et en lien avec l'influence des différents milieux de socialisation du sujet.

Une fois ces rapports au travail définis et caractérisés, nous souhaitons donc également étudier comment ils sont construits par les jeunes.

4- La conception d'une socialisation active, plurielle et conflictuelle

Pour appréhender cet objet de recherche, nous avons choisi d'adopter une approche psychosociale de la construction des rapports au travail, qui s'appuie sur un modèle théorique d'une socialisation active parce que plurielle et conflictuelle.

Le modèle de la socialisation de Malrieu nous paraît pertinent pour orienter notre recherche car il dépasse les réductionnismes sociologiques et psychologiques dans l'approche de la socialisation en soulignant les rôles conjoints des processus d'acculturation et de personnalisation. Ce modèle reconnaît donc l'influence de l'environnement sur les conduites du sujet et met également l'accent sur l'action réciproque du sujet sur son environnement. Ce dernier va, par le processus d'acculturation, intérioriser les différentes règles, normes et valeurs de ses différents milieux d'appartenance. Mais il reste acteur de sa socialisation et n'est pas un réceptacle passif de l'influence d'autrui car c'est à travers le processus de personnalisation qu'il peut évaluer ses différents apprentissages et qu'il construit son propre système de valeurs et donc ses propres rapports au travail. Sous ce prisme, « l'individu est fondamentalement un sujet : ce n'est pas un agent, mais un acteur qui agit en fonction d'intentions qu'il définit, compte tenu des représentations qu'il se fait de sa situation » (Baubion-Broye, 1998, p.2). Plus précisément, ce processus de personnalisation s'opère dans :

toutes les situations qui exigent critique, changement dans les structures du milieu et dans celles des activités, sous le contrôle d'une interrogation au sujet des valeurs : de celles adoptées ou que l'on avait adoptées, lesquelles faut-il conserver ? Et par quoi remplacer celles que l'on juge source d'aliénation ? (Malrieu, 2003, p.10).

Selon cette perspective, la socialisation est conçue comme « active » car elle est à la fois plurielle, prospective et conflictuelle. En effet, elle se déroule dans les différents groupes d'appartenance et milieux de socialisation du sujet. De plus, le sujet va pouvoir donner du sens à ses conduites actuelles en interrogeant ses conduites passées mais également en mobilisant des projets et des représentations de buts à atteindre dans ses conduites futures. Enfin, l'insertion du sujet dans une pluralité de milieux et groupes d'appartenance et la possible discontinuité ou discordance entre ses socialisations primaire et secondaires peuvent être source de contradictions et de conflits que le sujet va devoir objectiver pour maintenir une certaine cohérence identitaire.

Cette approche de la socialisation nous apparaît être la plus pertinente pour appréhender notre objet de recherche car elle prend en compte l'environnement social du sujet. En effet, les rapports au travail des jeunes « Z » se construisent dans une société particulière qui peut être perçue comme instable mais dont l'expérience ne sera pas la même en fonction des différentes

caractéristiques sociobiographiques et positionnelles des sujets. La construction des rapports au travail de ces jeunes résulterait en partie de l'incorporation d'une histoire familiale, consciente ou non, et qui serait différente en fonction de la génération, de la classe sociale et du genre du sujet (Darmon, 2006).

Cependant, nous ne considérons pas que la socialisation familiale soit obligatoirement homogène et qu'elle soit la seule à exercer une influence décisive sur les jeunes et la construction de leurs rapports au travail. Les jeunes peuvent être confrontés à de multiples visions du travail issues de leurs divers milieux de socialisation et cela tout au long de leur vie. Il est donc probable que les personnes formant l'entourage de ces jeunes (leurs parents, leurs amis, leurs collègues de travail, leur conjoint etc...) leur transmettent différentes valeurs qu'ils ont eux-mêmes vis-à-vis du travail. Dans certains cas, ces valeurs transmises peuvent apparaître comme incompatibles aux yeux des jeunes et entrer en opposition, entre elles, ou avec leurs propres valeurs. C'est dans ce cas de figure que Malrieu (1973) parle de l'existence de « contradictions » conflictuelles qui sont source d'« aliénation ». L'aliénation est définie comme la : « privation, subie par un individu ou un groupe, des aptitudes, des instruments, des sentiments... que la situation de la société rendait accessibles, mais qu'ils n'ont pu atteindre, par suite des blocages dans le développement entraînés par les contradictions sociales » (Malrieu, 1973, p.42).

En même temps, les jeunes ne sont pas que des « récepteurs » passifs de l'influence d'autrui, ils sont également acteurs de leur socialisation. Non seulement chaque sujet réagit de manière unique à l'influence perçue, mais il peut également exercer une influence en retour et être à l'origine de transformations des normes et des valeurs de ses différents groupes d'appartenance. Effectivement, les jeunes ne vont pas « adopter » les valeurs transmises par leur entourage de manière « passive » en les reproduisant à l'identique. C'est par un processus « d'appropriation » qu'ils vont signifier et re-signifier les valeurs transmises. Ce qui peut les amener à les modifier, voir même parfois à les rejeter (Londono Orozco, 2006, Cambon, 2009). De plus, les jeunes vont également, en retour, transmettre leurs propres valeurs aux différentes personnes qu'ils côtoient. Le modèle de la socialisation de Malrieu considère, effectivement, que le sujet est à même d'agir sur les milieux dans lesquels il évolue, de les transformer, d'y apposer sa marque, tout comme les milieux agissent sur lui.

Au final, cette perspective d'analyse nous conduit à prendre en compte la singularité de l'action du sujet dans et sur son parcours de vie. En effet, par des conduites de personnalisation, le sujet opère un retour réflexif sur les différentes normes et valeurs (parfois contradictoires) héritées de ses différents milieux de socialisation afin de créer son propre système de valeurs. Ce

processus de création et de délibération axiologique pourrait donc être mis en œuvre dans la construction de ses rapports au travail.

Comme évoqué précédemment, nous souhaitons analyser la construction des rapports au travail des jeunes dans sa dimension temporelle et dans la multiplicité des domaines de vie. Nous nous appuyons donc également sur la théorie du système des activités (Curie & Hajjar, 1987 ; le Blanc, 1993 ; Curie & Dupuy, 1994 ; Dupuy & le Blanc, 1997 ; Baubion-Broye & Hajjar, 1998), qui s'inscrit dans la continuité du modèle de la socialisation érigé par Malrieu. Cette perspective conduit à faire l'hypothèse que le sujet, placé dans des situations de transitions psychosociales, va activer ou inhiber les relations entre ses différentes sphères de vie mais également entre ses conduites passées, présentes et futures. Ces stratégies pourraient être mobilisées par le sujet afin de donner un sens à cette transition et de surmonter les conflits de sa socialisation. Cette approche théorique permet d'étudier les interactions des sujets avec autrui dans un contexte actuel sans négliger que les actions présentes dépendent, en partie, d'un passé intériorisé et d'un futur anticipé.

Cet ancrage théorique soutient notre hypothèse qui estime que les proches du sujet, extérieurs à sa sphère professionnelle, pourront avoir une influence sur ses attitudes et représentations vis-à-vis du travail. Nous pouvons également supposer que des proches ou des événements liés à la socialisation primaire du sujet ont encore une influence sur la construction actuelle de ses rapports au travail. De plus, un apport de cette théorie du système des activités concerne les hypothèses pouvant être formulées sur les stratégies que le sujet peut décider de mobiliser, notamment quand il se retrouve face à des contradictions qui peuvent devenir des contraintes, voir même des empêchements, dans son développement psychosocial. Pour tenter de dépasser ces conflits, les jeunes pourraient alors activer, ou au contraire inhiber, des échanges entre leurs différents milieux de socialisation.

Si notre question de recherche traite de la socialisation des jeunes « Z », nous allons donc l'étudier en nous focalisant sur les processus d'influence sociale et de transmission de valeurs qui sont de puissants vecteurs de socialisation. De plus, l'étude du conflit et de son impact sur la construction des rapports au travail des jeunes nous paraît également indispensable. En effet, la socialisation serait inévitablement conflictuelle et c'est par le traitement du conflit que le sujet parviendrait à se libérer de certaines règles et contraintes inhérentes à ses milieux de vie (Malrieu, 1979a ; Malrieu, 1989 ; Hugon et al, 2013). Plus précisément, c'est par le biais du processus de personnalisation que les jeunes pourraient objectiver le conflit, ce qui les

amènerait à restructurer les normes sociales de leurs différents milieux de socialisation, à élaborer leur propre système de valeurs et donc à transformer leurs rapports au travail.

5- Hypothèse générale de recherche

Nous formulons l'hypothèse générale suivante :

Il existe une variabilité des rapports au travail des jeunes de la « génération Z » qui est liée à leurs diverses expériences et positions sur le marché du travail, à l'influence qu'exercent les différentes personnes de leur entourage ainsi qu'à la potentielle expérience d'un conflit de socialisation.

Cette hypothèse générale se décline en trois hypothèses, associées à deux temps distincts de la recherche, que nous allons maintenant présenter.

6- Les deux temps de la recherche

Notre recherche va se dérouler en deux temps, qui mobiliseront plusieurs méthodologies différentes permettant de discuter nos trois hypothèses de recherche.

- Premier temps : caractériser les rapports au travail des jeunes de la « génération Z ».

Ce premier temps de la recherche s'oriente à partir de l'hypothèse suivante :

Les jeunes construisent différents rapports au travail. Cette variabilité, à la fois inter-individuelle et intra-individuelle, est relative aux caractéristiques sociobiographiques et positionnelles des jeunes ainsi qu'aux différentes définitions qui sont données du travail dans la société actuelle.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'examen de la revue de littérature scientifique nous amène à considérer qu'il existe une **variabilité inter-individuelle** des rapports au travail des jeunes au sein d'une même génération et que la jeunesse ne doit pas être pensée comme une « catégorie sociale homogène » mais comme une période de transition pendant laquelle se joue un « processus de devenir adulte » (Bourdieu, 1980 ; Van de Velde, 2008). En effet, la

socialisation ne produira pas le même effet sur un enfant né au XIX^{ème} ou au XXI^{ème} siècle, sur un enfant de cadre ou d'ouvrier, sur une fille ou un garçon (Darmon, 2006). De plus, la socialisation sera également différente pour le sujet à l'âge adulte du fait que les nouveaux rôles qu'il acquiert ne seront pas les mêmes en fonction de son activité de travail et des conditions liées à la position qu'il occupe au travail (Berger & Luckmann, 2012 ; Sainsaulieu, 1977).

Ces acquis de la littérature scientifique nous amènent donc à explorer les différences qui pourraient être observées dans les rapports au travail construits par des jeunes étudiants, des jeunes actifs, des jeunes éloignés de la formation et de l'emploi. Mais aussi par des jeunes femmes, des jeunes hommes, des jeunes de différents niveaux de diplôme ou encore issus de différents milieux sociaux.

L'examen de la revue de littérature scientifique nous conduit également à envisager une **variabilité intra-individuelle** des rapports au travail. En effet, les jeunes pourraient ne pas établir le même rapport « au travail » en fonction du registre de signification sociale auquel renvoie le mot « travail » (le Blanc et al, 2021). Plus précisément, nous supposons que les rapports que les jeunes « Z » établissent au travail diffèrent en fonction de le considérer comme l'effort fourni dans une activité subjective, comme l'exercice d'un emploi, comme une activité exercée dans une certaine « organisation » ou comme l'obtention d'une place dans la société grâce au travail. C'est la raison pour laquelle nous chercherons à décrire et à analyser les différences qui pourraient possiblement être observées dans les rapports qu'un même sujet établit au : travail-activité, au travail-emploi, au travail-organisation et au travail-sociétal.

- Deuxième temps : appréhender l'influence des membres de l'entourage des jeunes et des conflits de socialisation

Ce deuxième temps de la recherche s'oriente à partir de deux hypothèses. La première hypothèse est la suivante :

Les jeunes construisent différents rapports au travail au regard de leurs différentes expériences de socialisation au travail et en dehors du travail. Leur entourage est susceptible d'influencer cette construction, notamment à travers un processus de transmission et d'appropriation de valeurs.

Ici, nous souhaitons identifier les différents milieux de socialisation dans lesquels les jeunes seraient principalement influencés, en interrogeant également la manière dont ils sont influencés ; cela en questionnant la supposée prédominance de la socialisation primaire et familiale.

Il nous semble indispensable d'étudier le processus de socialisation tout au long de la vie du sujet par le prisme de l'étude des socialisations primaires, pendant l'enfance et l'adolescence, et secondaires, à l'âge adulte. Si de nombreux auteurs insistent sur la prédominance de la socialisation primaire, notamment familiale (Berger & Luckmann, 2012), il convient de ne pas négliger les potentielles influences issues des socialisations secondaires. En effet, la socialisation conjugale peut avoir la même force que la socialisation primaire de par la proximité partagée avec le conjoint (de Singly, 2016). Les relations amicales peuvent aussi être sources de profonde affectivité et permettre au sujet de s'extraire du cercle familial (Londono Orozco, 2006). Enfin, la socialisation professionnelle transforme également le sujet en profondeur en étant le lieu d'apprentissages culturels, de valeurs mais aussi de normes relationnelles et idéologiques (Sainsaulieu, 1977). Il en résulterait la construction d'une véritable « identité professionnelle » (Dubar, 1991).

La question de l'articulation entre les socialisations primaires et secondaires sera également étudiée. Certains auteurs postulent que la socialisation secondaire s'opère dans la continuité d'une socialisation primaire déjà homogène (Berger & Luckmann, 2012). Cependant, l'homogénéité de la socialisation primaire et l'articulation de la socialisation secondaire dans la continuité de cette dernière sont régulièrement remises en question par des auteurs qualifiant de « transformatrices » les socialisations secondaires (Lahire, 2012 ; Darmon, 2006).

Au sein des différents milieux de socialisation et tout au long de la vie du sujet, diverses personnes constituent de potentielles sources d'influence dans son entourage. Les sources peuvent être issues de la sphère professionnelle du sujet, que l'on pourrait appeler « sources compétentes » ou dans les sphères de la vie hors-travail, les sources dites « non compétentes » et souvent qualifiées souvent de « proches » (Bidart, 2008 ; Galland & Salès-Wuillemin 2009). De plus, selon certains auteurs, les sources « proches » seraient plus influentes que les sources « compétentes » car la force de l'influence s'expliquerait par la qualité de la relation plutôt que par les apprentissages qu'elle permet (Bidart, 2008 ; Laurens, 2014). Ce travail de thèse nous permettra de questionner ce postulat souvent admis dans la recherche mais également celui qui consisterait à dire que les sujets vont forcément distinguer ces deux types de sources, en ne créant pas de liens émotionnels avec des personnes compétentes issues de leur sphère de

formation et/ou professionnelle, ou en ne considérant pas leur entourage « proche » comme pouvant être particulièrement compétent concernant les questions liées à leur vie professionnelle.

Pour caractériser ces processus d'influence et leurs contenus, les auteurs parlent tantôt « d'observation », tantôt d'« inculcation » mais également d'un processus sur lequel nous allons focaliser notre attention car il nous paraît déterminant, celui de « transmission ». En effet, l'entourage des jeunes serait influent par le biais d'un processus de transmission de valeurs et ce serait particulièrement le cas concernant leur choix d'orientation professionnelle (Jacobs & Eccles, 2000). Selon Lahaye et al (2007), c'est ce processus de transmission de valeurs qui expliquerait la socialisation d'une génération à partir des modèles, sous-tendus de valeurs, de la génération précédente.

Il nous paraît également indispensable d'associer l'étude de ce processus à celle de l'appropriation des valeurs. Car si chaque individu transmet bien plus qu'il ne le croit et de manière plus ou moins consciente, le transmetteur ne peut avoir aucune certitude sur ce qu'il transmet car il ne sait pas comment autrui reçoit l'objet transmis (Londono Orozco, 2006). En ce sens, Cambon (2009) explique que la transmission nécessite forcément un travail d'appropriation de la part du sujet qui reçoit. Selon l'auteure, on peut, dès la socialisation primaire, observer une continuité entre les valeurs des parents et des enfants. Les valeurs ne sont cependant pas reproduites à l'identique par les enfants qui vont se les « approprier » en réévaluant leur sens et leur importance et donc en transformant les valeurs transmises. On peut également noter qu'ils vont parfois faire « semblant » d'adopter certaines valeurs pour satisfaire les attentes parentales perçues, ce qui renvoie à de l'influence par conformisme et « suivisme » et qui n'engage pas une véritable intériorisation de ces valeurs (Moscovici & Ricateau, 1972 ; Kelman, 1958). Comme notre recherche est centrée sur les jeunes, nous souhaitons les interroger sur les perceptions qu'ils ont de ce que leur entourage a souhaité leur transmettre. Nous voulons également savoir comment et pourquoi ils ont décidé de s'approprier, ou non, les valeurs transmises.

La seconde hypothèse est la suivante :

La construction des rapports au travail des jeunes peut prendre racine dans l'expérience d'un conflit de socialisation ainsi que dans la modalité de traitement de ce conflit.

Cette hypothèse s'articule donc autour de la notion de conflit. Il s'agira au préalable de définir cette notion afin d'objectiver la nature d'un conflit vécu et la façon dont le sujet va y réagir. Plus précisément, l'expérience d'un conflit de socialisation peut intervenir à différents niveaux et orienter la construction des rapports au travail des jeunes.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, les socialisations secondaires du sujet peuvent s'articuler de manière contradictoire avec la socialisation primaire. Il peut également y avoir des contradictions entre les transmissions issues des différents autrui significatifs, groupes d'appartenance et milieux de vie des sujets (familiaux, amicaux, professionnels etc...). Il s'agit alors de vérifier si les contradictions sont toujours conflictuelles mais aussi de repérer quand et pourquoi elles le deviennent. Nous voulons également comprendre quelles peuvent être les conséquences de ces expériences sur les rapports au travail des jeunes. Nous souhaitons donc interroger les jeunes sur les stratégies qu'ils mobilisent pour objectiver et traiter d'éventuels conflits ainsi que sur la perception qu'ils ont de l'efficacité de ces stratégies.

7- Choix d'une méthodologie mixte

Nous avons choisi, pour cette thèse, une méthodologie mixte qui renvoie au fait d'étudier un même objet (les rapports au travail) selon différentes perspectives. En effet, « si les vécus singuliers des différents sujets sont complexes, ils sont également en lien avec des phénomènes plus généraux » (Schweizer et al, 2020, p.13). Par conséquent, il nous faudra adapter notre méthodologie pour deux enquêtes, distinctes, mais qui ont pour objet d'étude « les rapports au travail ». La première enquête, par questionnaire, a pour objectif de définir quels sont les différents rapports au travail des jeunes de la génération « Z » et renvoie donc au premier temps de la recherche. Tandis que la deuxième enquête, par entretiens, étudiera les processus de construction de ces rapports au travail, au regard de l'influence de l'entourage de ces jeunes et de l'expérience d'un conflit de socialisation. Cette enquête renvoie donc aux deuxième et troisième temps de la recherche.

Ce choix méthodologique est aussi motivé par la possibilité de « pallier » aux « limites » et « faiblesses » des deux méthodes en mutualisant les forces de chacune (Sparkes, 2015). En effet, les méthodes quantitatives ne permettent d'expliquer ni le fonctionnement des faits observés (Zou et al, 2014) ni le mécanisme ou le « pourquoi » des relations de cause à effet (Kazdin, 2008). Concernant les méthodes qualitatives, les tailles d'échantillon risquent d'invalider la généralisation et la représentativité des résultats obtenus (Taguchi, 2018). Ainsi, le choix d'une méthodologie quantitative pour la première enquête, de caractérisation des

rapports au travail des jeunes « Z », nous semble le plus adapté dans un objectif de produire des connaissances statistiquement significatives et généralisables. Le choix d'une méthodologie qualitative nous paraît plus judicieux pour pouvoir saisir des phénomènes complexes qui s'appuient sur les expériences subjectives des participants (qui seraient difficilement mesurables par questionnaire) et afin de produire des connaissances contextualisées. Ce choix de combiner des approches quantitatives et qualitatives se justifie donc par la complexité et l'interdépendance de nos trois questions de recherches (Clark et al, 2020)¹.

Cette méthodologie s'opérationnalisera par un « dispositif séquentiel » qui a pour principe d'utiliser des données qualitatives pour confirmer et expliquer les résultats quantitatifs initiaux (Clark & Ivankova, 2016). Ainsi, la mise en interaction de données quantitatives et qualitatives permet de produire « des résultats allant au-delà de ce que l'on pourrait apprendre distinctement des aspects quantitatifs ou qualitatifs » (Clark et al, 2020, p.36).

L'opérationnalisation de notre méthodologie suivra également une procédure pour atteindre les quatre visées des méthodologies mixtes (Schoonenboom & Johnson, 2017 ; Van Griesven et al, 2014) :

- La « triangulation » : qui correspond à la combinaison de différentes méthodes de recueil et d'analyse des données et permet d'améliorer la validité de la recherche (Sparkes, 2015). Nous aurons recours à une triangulation inter-méthodes (une méthode quantitative et une méthode qualitative), ainsi qu'à une triangulation intra-méthode (plusieurs méthodes qualitatives dans le deuxième temps de la recherche) (Flick, 2011).
- La « complémentarité » : qui consiste en l'approfondissement des résultats d'une méthode avec les résultats d'une autre (Schoonenboom & Johnson, 2017).
- Le « développement » : qui renvoie à l'utilisation des résultats d'une méthodologie pour monter la méthodologie de la deuxième (Sparkes, 2015).
- L' « initiation » : qui correspond à la découverte de nouvelles perspectives ainsi qu'à la reformulation des questions de recherche d'une méthode par les questions de recherche de l'autre méthode (Schoonenboom & Johnson, 2017).

Selon Castro (2020)², notre méthodologie devrait donc faire du lien entre :

- Les positions subjectives des sujets (leurs attitudes vis-à-vis du travail).

¹ Dans : Schweizer, A., del Río Carral, M., & Santiago-Delefosse, M. (2020). *Les méthodes mixtes en psychologie*. Dunod

² Dans : Schweizer, A., del Río Carral, M., & Santiago-Delefosse, M. (2020). *Les méthodes mixtes en psychologie*. Dunod

- Leurs vécus subjectifs (par exemples des situations d'influences vécues).
- La construction de leurs théories, attitudes, croyances personnelles et les émotions qui les sous-tendent (la construction de leurs rapports au travail).
- Les différents facteurs, processus et mécanismes à l'œuvre (comme l'influence sociale des membres de leur entourage par un processus de transmission de valeurs).

Mais elle renforce aussi la validité des résultats en aboutissant à de nouvelles questions de recherche et/ou de théories explicatives (Clark, 2019).

DEUXIÈME PARTIE :
ETUDE EMPIRIQUE QUANTITATIVE

Chapitre 6 : Méthodologie de l'étude quantitative

I- La construction du questionnaire d'enquête

Notre questionnaire se compose de trois rubriques. La première rend compte des données sociobiographiques et positionnelles des sujets. La deuxième est un questionnaire qui interroge les valeurs que les sujets recherchent au travail. Enfin, la troisième partie renvoie à l'étude de leurs rapports au travail. L'intégralité du questionnaire est consultable en Annexe 1.

Ce questionnaire s'appuie principalement sur des questions fermées mais propose également des questions « ouvertes » afin d'avoir des réponses spontanées et non guidées de la part du sujet. Cette étude étant exploratoire, nous avons interrogé les sujets sur certaines variables qui n'apparaissent ni dans la présentation de notre population ni dans le traitement de nos données. Ces variables ont été écartées pour les différentes raisons qui suivent. Premièrement, au regard du nombre conséquent de variables sociobiographiques, nous avons décidé de ne conserver que les variables les plus discriminantes dans les résultats obtenus (notamment pour l'analyse en cluster). De plus, certaines variables (notamment certaines questions ouvertes) ont servi à relancer le participant lors de la phase 2 d'entretiens. De manière générale, l'ensemble de ces variables pourraient être traitées ultérieurement, notamment dans le cadre de la valorisation de cette recherche (rédaction d'articles).

1- Les données sociobiographiques et positionnelles

La première partie du questionnaire interroge les données sociobiographiques et positionnelles du sujet. Elle comporte 30 questions au total bien que les sujets ne soient pas amenés à répondre à toutes (cf. Annexe 1-a.). Des questions sont posées sur les facteurs situationnels et biographiques qui pourraient avoir un impact sur les rapports au travail des sujets comme les situations de travail, le genre, l'âge, le niveau de diplôme ou le milieu social d'appartenance.

2- La création des indicateurs des variables sociobiographiques et positionnelles

Nous présentons ici les variables catégorielles qui ont été créées à partir des différentes réponses des sujets et qui seront utilisées pour effectuer une analyse factorielle mixte (AFM) et une analyse en cluster ultérieurement.

- Variable « Age »

Au moment de passation du questionnaire, tous les participants ont entre 18 et 27 ans. Nous avons décidé de créer deux catégories d'âge équivalentes :

- Catégorie 1 : entre 18 et 22 ans
- Catégorie 2 : entre 23 et 27 ans

- Variable « Niveau de diplôme »

Nous demandions au sujet d'indiquer le plus haut diplôme obtenu. Pour faciliter le traitement des données, nous avons décidé de créer différentes catégories de niveau de diplôme en nous appuyant sur les catégories françaises officielles. Pour en réduire le nombre, nous avons décidé de regrouper les catégories de niveau Bac + 2 et Bac + 3 (dans la catégorie 4 « niveau Licence ») ainsi que les catégories de niveau Bac + 4 et Bac + 5 (dans la catégorie 5 « niveau Master »).

Ainsi nous obtenons pour la variable « Niveau de diplôme » les catégories suivantes :

- Niveau 0 : Pas de diplôme
- Niveau 1 : CAP ou BEP
- Niveau 2 : Bac
- Niveau 3 : Bac + 2 ou Bac + 3 (DEUG ; BTS ; DUT ; DEUST ; licence ou licence professionnelle)
- Niveau 4 : Bac + 4 ou Bac + 5 (Maitrise ; Master 1 ; Master 2 ; DEA ; DESS ; diplôme d'ingénieur)
- Niveau 5 : Bac + 8 (Doctorat)

- Variable « classe sociale »

Il n'est pas évident de connaître le capital économique et culturel des répondants au questionnaire. Nous avons fait le choix de faire une estimation du milieu social d'appartenance du sujet en nous appuyant sur les catégories socioprofessionnelles de ses parents. Pour construire les catégories de cette variable nous avons donc demandé au sujet de renseigner les professions et les catégories socioprofessionnelles (CSP) de ses deux parents. Ensuite, nous avons catégorisé les différentes CSP dans chaque « classe sociale » en nous appuyant sur la

pyramide des catégories sociales de Chauvel (2001), sur le schéma de Lemel (1988)¹ indiquant la position des CSP en fonction du revenu et du diplôme ainsi que sur le schéma de Bourdieu (1979) donnant les positions des catégories sociales en fonction du capital économique et culturel. Ainsi, nous avons obtenu les trois catégories suivantes :

- Catégorie 1 : classe sociale défavorisée : Ouvriers ; Agriculteurs ; Employés
- Catégorie 2 : classe sociale moyenne : Artisans ; commerçants ; professions intermédiaires
- Catégorie 3 : classe sociale favorisée : Chefs d'entreprise ; Cadres et professions intellectuelles supérieures

Si les deux parents ont des situations professionnelles qui correspondent à deux CSP différentes, le sujet est classé dans la catégorie la plus « haute ». Pour exemple, si un sujet a un parent « employé » et un parent de « profession intermédiaire » il sera positionné sur la catégorie correspondant à la classe sociale moyenne.

3- Les valeurs recherchées au travail

Notre questionnaire de valeurs du travail (voir Annexe 1-b.) a pour objectif de rendre compte des valeurs que les jeunes recherchent et/ou privilégient au travail car nous pensons que leurs valeurs seront liées aux spécificités de leurs rapports au travail. En effet, les valeurs que les jeunes recherchent au travail seraient illustratrices de leurs rapports au travail (Anctil, 2006). Il n'existe pas, dans la littérature scientifique, de consensus autour d'un questionnaire de valeurs à utiliser. Selon Busque-Carrier (2015), il est impossible de définir le concept de valeurs en prenant en compte tous les apports des différents chercheurs du domaine.

Nous avons choisi de faire passer à nos participants le questionnaire de valeurs professionnelles de Super (1991) pour plusieurs raisons. Pour commencer, c'est un questionnaire sur lequel s'appuient fréquemment les chercheurs du domaine de l'étude des valeurs du travail. De plus, une raison relative à l'économie de la recherche doit ici être mise en avant. Ce questionnaire comprend 15 valeurs, sa passation demandera donc un effort cognitif moins important que celle d'autres questionnaires car les participants de notre étude doivent également répondre à de nombreux items sur les rapports au travail. Enfin, Krumm et al (2012) ainsi qu'Abessolo et al

¹ Dans : Mendras, H., & Fresney, L. D. (1988). *La seconde révolution française: 1965-1984* (Vol. 243). Editions Gallimard.

(2017) préconisent de tenir compte de quatre domaines de valeurs (intrinsèque, extrinsèque, social et de prestige) qui sont présents dans le questionnaire de Super (1991). Les valeurs intrinsèques correspondent aux items 3, 5, 6, 12 et 15. Les valeurs extrinsèques correspondent aux items 2, 4, 8 et 13. Les valeurs sociales correspondent aux items 1, 7 et 11. Les valeurs de prestige correspondent aux items 9, 10 et 14. Les participants ont donc répondu à la version du questionnaire de Super (1991), traduite en français. Pour chaque valeur le sujet doit se positionner sur une échelle de mesure de l'importance des valeurs du travail en 5 points allant de 1 : pas du tout importante à 5 : très importante.

4- Les rapports au travail

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les auteurs considèrent différentes définitions du travail. Ce qui nous a amenée à supposer que les sujets construisent différents rapports au travail en fonction du registre de signification qui est mobilisé. Cette hypothèse s'appuie également sur l'étude de le Blanc et al (2021) ainsi que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020) qui soulignent l'intérêt de considérer que le sujet construit différents types de rapport au travail. Cependant, ces deux études n'interrogeaient pas les sujets sur les rapports qu'ils établissaient relativement à différentes définitions du travail. En effet, les différents « rapports au travail » étaient déduits de l'analyse des résultats. Les sujets étaient donc questionnés sur « le travail » de manière générale et les différentes catégories de rapports au travail étaient construites à partir des différentes « catégories » de réponses des sujets. Pour exemple, lors de notre pré-enquête, nos résultats indiquaient que les jeunes construisaient un rapport à l'activité exercée dans une « organisation ». Ce résultat était issu des discours des sujets qui expliquaient ne pas avoir la même attitude vis-à-vis du travail en fonction de l'organisation dans laquelle le travail était effectué, plus précisément, cette attitude était fortement liée à leurs différents rapports entretenus avec leurs supérieurs hiérarchiques.

Dans ce travail de thèse, nous souhaitons éprouver notre hypothèse d'une variabilité intra-individuelle des rapports au travail avec une méthodologie novatrice. Nous voulons interroger les sujets sur leurs attitudes vis-à-vis de différentes définitions du travail. L'objectif sera alors de comparer leurs réponses en fonction des définitions afin de vérifier si elles sont identiques quelle que soit la définition convoquée ou si, au contraire, leurs réponses (et donc leurs rapports) varient en fonction de la réalité à laquelle renvoie le mot « travail ». Nous souhaitons que le questionnaire soit identique pour tous les sujets. Il nous faut donc, dans un premier temps,

choisir les définitions du travail à interroger, mais également, dans un second temps, décider de comment nous allons évaluer les attitudes des sujets vis-à-vis de ces différentes définitions.

4-1- Le choix des différentes définitions et dimensions du travail étudiées

Nous avons choisi de construire un questionnaire qui interroge quatre types de rapports au travail (voir Annexe 1-c. à 1-g.) :

- le **rapport au travail-emploi** où l'emploi renvoie ici à l'activité rémunérée et encadrée par un contrat de travail ;
- le **rapport au travail-activité**, dans lequel l'activité renvoie à l'effort fourni dans une activité de travail ;
- le **rapport au travail-organisation**, qui renvoie au travail inscrit dans une certaine organisation (le lieu et les conditions dans lesquels le travail s'exerce)
- le **rapport au travail-sociétal**, qui renvoie au travail qui permet d'obtenir une place et un statut dans la société mais également d'y apporter sa contribution.

Notre choix d'interroger le travail-emploi ainsi que le travail-activité s'appuie sur le fait que la plupart des auteurs du domaine scientifique préconisent de distinguer ces deux notions. De plus, ces deux définitions sont également spontanément mentionnées par les sujets de notre pré-enquête quand on leur demande comment ils définissent le travail (Cassé, 2020). Le choix du travail-organisation s'appuie sur les résultats de notre pré-enquête, mais aussi sur la recherche de le Blanc et al (2021). En effet, dans ces deux études, les sujets ont différentes attitudes vis-à-vis du travail en fonction de leurs expériences et/ou de leurs attentes relatives à l'organisation du travail. Pour finir, le travail-sociétal renvoie à deux façons de concevoir le travail qui pourraient être plus ou moins liées. Premièrement, elle renvoie au travail reconnu par la société, qui permet d'obtenir une « place », un statut de travailleur. Mais elle renvoie également à l'utilité sociale du travail, au fait d'apporter sa contribution à la société par le travail. Si la notion d'utilité sociale ressort dans plusieurs travaux qui ont contribué à définir le « travail » (Dejours, 2001 ; Dujarier, 2021 ; Cassé, 2020), nous avons décidé de l'interroger en la liant à la notion de la place du travail dans la société identifiée dans les résultats de la recherche de le Blanc et al (2021).

Pour étudier chaque « type de rapport au travail » nous avons sélectionné des dimensions qui étaient majoritairement interrogées par les auteurs dans le domaine de la psychologie.

Premièrement, nous avons décidé d'interroger la « **centralité** » (England & Misumi, 1986 ; meaning of work : Quintanilla & Wilpert, 1991) pour chaque définition du travail car c'est une dimension qui est interrogée dans la plupart des approches qui étudient le(s) rapport(s) au travail des sujets. Poser la question de la centralité du travail revient à questionner l'importance qu'a le travail dans la vie d'un individu. En ce sens, les auteurs distinguent l'importance absolue du travail qui renvoie à l'importance que revêt pour le sujet le travail dans l'absolu, et l'importance relative du travail qui se réfère à la place allouée au travail par rapport à celle attribuée à ses autres domaines de vie.

Nous avons également décidé d'interroger les sujets sur leurs « **orientations** » au travail (Gallie, 2007, Morin & Forest, 2004, Isaken, 2000), autrement dit, ce qui est important, valorisé et recherché au travail par le sujet. Enfin, nous interrogeons également les sujets sur les « **finalités** » du travail (Forest & Morin, 2004 ; Morin & Forest, 2004 ; Isaken, 2000 ; Fournier et al, 2020), autrement dit les raisons pour lesquelles le sujet travaille, les buts qui vont guider ses actions ou encore l'objectif à atteindre. Ces deux notions sont issues d'une approche fondamentale en psychologie sociale sur laquelle nous nous appuyons, celle considérant que le rapport au travail peut être étudié par le « sens » que le sujet donne à son travail (Morin & Forest, 2007).

Pour autant, notre conception du questionnaire diffère du modèle de Morin et Forest (2007) sur deux points que nous allons préciser. Les auteurs rassemblent la question de savoir ce que le sujet va chercher au travail (les orientations au travail : pourquoi je travaille ?) et celle du but à atteindre par le travail, sa finalité (les finalités du travail : pour quoi je travaille ?). Nous avons décidé d'interroger ces deux notions de manières distinctes dans notre questionnaire car nous estimons qu'elles renvoient à deux aspects du travail qui sont dissociables. De plus, nous n'avons pas interrogé la notion de cohérence (présente dans le modèle de Morin & Forest, 2007) pour deux raisons. Premièrement cette notion semble complexe à investiguer dans un questionnaire et nous semble plus encline à être abordée lors des entretiens si besoin (deuxième étude). La deuxième raison étant que nous n'avons pas souhaité interroger le sujet uniquement sur une expérience de travail précise. Pour chaque type de rapport au travail interrogé, on précisait au sujet qu'il pouvait s'appuyer sur une ou plusieurs expériences de travail passées et/ou des expériences de travail actuellement vécues et/ou une expérience de travail qu'il voulait effectuer à l'avenir. Ce dernier point renvoie à une autre approche sur laquelle nous nous appuyons également, celle du parcours de vie (Côté, 2013). En effet, le rapport au travail doit ici être étudié, à la fois sur un axe temporel (d'où le fait d'interroger les expériences passées, présentes et futures) mais également sur l'axe multidimensionnel (d'où le fait d'étudier les

influences de différents milieux de socialisations dans un second temps). Le « rapport au travail » est donc considéré comme un construit qui évolue avec le temps et avec la confrontation aux influences de différents milieux.

Sur le plan méthodologique, les items de centralité sont les mêmes pour chaque « définition » du travail afin de vérifier si les réponses varient d'une définition à l'autre et si les sujets construisent bien quatre rapports au travail. Les items d'orientation au travail sont différents pour chaque « définition » du travail et cela pour deux raisons. Premièrement, dans le cas où les sujets construiraient bien différents rapports au travail, nous voulions avoir la possibilité de savoir ce qui caractérisait chaque « type de rapport au travail » de manière plus orientée. Ainsi, nous pouvons étudier plus précisément ce que le sujet va rechercher au travail quand il est considéré comme : un effort fourni dans une activité, un emploi, une activité exercée dans une certaine organisation ou une place à obtenir et une contribution à apporter à la société. La deuxième raison est liée à la passation du questionnaire en elle-même. Le questionnaire étant long et répétitif, le fait de n'avoir que des items identiques aurait pu entraîner une lassitude et un manque de concentration de la part de certains sujets. Enfin, les items de finalités du travail sont à nouveau identiques pour chaque « définition » du travail afin de vérifier si les réponses varient d'une définition à l'autre et si les sujets construisent bien quatre rapports au travail.

4-2- Les items du travail-emploi

Cette section du questionnaire est consultable en Annexe 1-d.

Pour rédiger, les dix items de **centralité** (cf. rubrique D3) nous nous sommes appuyés sur le questionnaire construit par le Blanc et al (2021) ainsi que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020). Exemple d'item : Exercer un emploi : « *Permet de définir qui je suis* ».

Pour rédiger les onze items d'**orientation** au travail (cf. rubrique D4) nous nous sommes également appuyés sur le questionnaire construit par le Blanc et al (2021) ainsi que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020). Exemple d'item : Ce qui est important pour moi dans le fait d'exercer un emploi c'est : « *Que mon emploi soit en rapport avec ma formation initiale* ».

Enfin, pour rédiger les quinze items de **finalités** du travail (cf. rubrique D5) nous nous sommes appuyés sur l'échelle de mesure des finalités du travail de Fournier et al (2019) ainsi que sur le questionnaire construit par le Blanc et al (2021). Exemple d'item : J'exerce un emploi pour : « *Avoir le niveau de vie auquel j'aspire* ».

Tous les items sont mesurés à l'aide d'une échelle de Likert en cinq modalités de réponse (1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Moyennement d'accord, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord).

4-3- Les items du travail-activité

Cette section du questionnaire est consultable en Annexe 1-e.

Les dix items de **centralité** (cf. rubrique E3) sont les mêmes que précédemment.

Pour rédiger les dix items d'**orientation** au travail (cf. rubrique E4) nous nous sommes également appuyés sur le questionnaire construit par le Blanc et al (2021) ainsi que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020). Exemple d'item : Ce qui est important pour moi c'est : « *Faire des activités qui font appel à la créativité* ».

Les quinze items de **finalités** du travail (cf. rubrique E5) sont les mêmes que précédemment.

Tous les items sont mesurés à l'aide d'une échelle de Likert en cinq modalités de réponse (1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Moyennement d'accord, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord).

4-4- Les items du travail-organisation

Cette section du questionnaire est consultable en Annexe 1-f.

Les dix items de **centralité** (cf. rubrique F3) sont les mêmes que précédemment.

Pour rédiger les douze items d'**orientation** au travail (cf. rubrique F4) nous nous sommes également appuyés sur le questionnaire construit par le Blanc et al (2021) ainsi que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020). Exemple d'item : Ce qui est important pour moi dans une organisation c'est de : « *Travailler dans une organisation qui est utile à la société* ».

Les quinze items de **finalités** du travail (cf. rubrique F5) sont les mêmes que précédemment.

Tous les items sont mesurés à l'aide d'une échelle de Likert en cinq modalités de réponse (1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Moyennement d'accord, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord).

4-5- Les items du travail-sociétal

Cette section du questionnaire est consultable en Annexe 1-g.

Les dix items de **centralité** (cf. rubrique G3) sont les mêmes que précédemment.

Pour rédiger les onze items d'**orientation** au travail (cf. rubrique G4) nous nous sommes également appuyés sur le questionnaire construit par le Blanc et al (2021) ainsi que sur notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020). Exemple d'item : Ce qui est important pour moi dans le fait d'apporter ma contribution à la société c'est : « *Permettre la diversité au travail* ».

Les quinze items de **finalités** du travail (cf. rubrique G5) sont les mêmes que précédemment.

Tous les items sont mesurés à l'aide d'une échelle de Likert en cinq modalités de réponse (1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Moyennement d'accord, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord).

II – Participants de l'étude

1- Critères de recrutement

Nous avons souhaité recruter des sujets faisant parti de la génération « Z » donc ayant entre 18 et 27 ans (nés à partir de 1995). Il faut également que leur insertion professionnelle et/ou leur exploration professionnelle ne soit pas terminée, pour faire partie de la catégorie des « jeunes adultes ». Il est important que notre population soit la plus représentative possible de la jeunesse et ne soit donc pas surreprésentée par les étudiants. En effet selon Attias-Donfut et Segalen (2020), les principaux facteurs qui démarquent les jeunes les uns des autres, au sein de leur génération, sont leurs différents niveaux de diplôme ainsi que le fait d'être étudiants ou insérés sur le marché de l'emploi. C'est la raison pour laquelle nous avons recruté nos participants en veillant à ce que toutes les catégories suivantes soient équitablement représentées dans notre échantillon :

1. Catégorie « Etudiants salariés » (issus de différents domaines d'études).
2. Catégorie « Etudiants non-salariés » (issus de différents domaines d'études).
3. Catégorie « Etudiants en alternance » dans une formation à la fois théorique et qui comprend une activité professionnelle en entreprise.
4. Catégorie « Jeunes actifs » : ils ne doivent ni être étudiants ni avoir terminé leur insertion professionnelle. Ils ne doivent donc pas avoir un travail stable et/ou qui leur permet d'être autonomes. Nous souhaitons recruter des actifs de différents secteurs et de niveaux de diplôme différents également.

5. Catégorie « Sans emploi » : des jeunes qui sont au chômage, en recherche d'emploi, NEET (ni en études, ni en emploi, ni en formation) etc... Des jeunes qui ne travaillent pas au moment de l'entretien.

2- Présentation de la population

Notre démarche de construction et de diffusion du questionnaire a été validée par la DPO (Délégué à la Protection des Données) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès conformément au « Règlement Général sur la Protection des Données » (RGPD). Elle a également été validée par le comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université de Toulouse (voir Annexe 2.). Le questionnaire a été créé puis diffusé via le logiciel libre « Lime Survey » hébergé sur le serveur de l'Université Toulouse Jean-Jaurès pour maximiser la sécurité des données.

Sur la période de janvier à avril 2022, nous avons recruté 273 jeunes adultes faisant partie de la génération « Z ». Nous les avons principalement recrutés via les réseaux sociaux, mais aussi via le partage du questionnaire par des instituts de formation. Enfin nous sommes également allée faire passer des questionnaires en nous rendant directement dans des foyers de jeunes travailleurs et dans certaines missions locales de Toulouse.

Tableau 2.

Caractéristiques sociobiographiques et positionnelles des participants de l'étude 1

<i>Variables</i>	<i>Effectif (n)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
1. Genre		
Homme	73	26.7
Femme	200	73.3
2. Age (par tranche)		
18-22 ans	134	49
23-27 ans	139	51
3. Niveau de diplôme		
Niveau 0 (Aucun)	12	4.5
Niveau 1 (CAP)	12	4.5
Niveau 2 (Bac)	92	34
Niveau 3 (Bac +2/3)	85	31
Niveau 4 (Bac +4/5)	72	26
4. Statut professionnel		
Etudiants	67	24
Etudiants salariés	50	18
Alternants	51	19
Jeunes actifs	53	20

Jeunes sans activité	52	19
5. Milieu social		
Classe sociale défavorisée	98	37
Classe sociale moyenne	80	30
Classe sociale favorisée	89	33
6. Vie amicale		
Jamais	7	2
Rarement	16	6
De temps en temps	48	18
Régulièrement	125	46
Tous les jours	75	28
7. Vie associative		
Jamais	108	40
Rarement	66	24
De temps en temps	52	19
Régulièrement	34	13
Tous les jours	12	4
8. Vie sur internet		
Jamais	36	13
Rarement	26	10
De temps en temps	53	19
Régulièrement	51	19
Tous les jours	107	39

Note. Le tableau de présentation des données sociobiographiques non traitées est consultable en Annexe 3.

Nous avons choisi de présenter toutes les variables qui nous paraissent les plus pertinentes pour décrire notre population. Nous pouvons noter que nous n'avons pas un échantillonnage représentatif des jeunes « Z » concernant leur genre car nous avons 27% d'hommes et 73% de femmes. Nous avons des effectifs équilibrés en ce qui concerne la catégorie d'âge, le milieu social d'appartenance ainsi que le statut professionnel des sujets. A propos du niveau de diplôme, nous avons recruté plus de jeunes diplômés (en comparaison avec la population totale). En effet, 91% des jeunes recrutés ont au moins le BAC (contre 83% de la population¹). De plus, nous avons interrogé les sujets sur trois aspects de leur vie, à savoir : leur niveau d'investissement dans leur vie amicale, associative et sur internet. Bien que ces variables ne puissent pas être considérées comme des variables sociobiographiques et positionnelles, nous avons tout de même décidé de les présenter ici car nous estimons qu'elles apportent des

¹ INJEP (2023, 30 mai). *Les chiffres clés de la jeunesse 2023*. <https://injep.fr/publication/les-chiffres-cles-de-la-jeunesse-2023/>

informations qui permettent de discuter des caractéristiques des jeunes « Z ». En effet, les données recueillies nuancent les apports de la revue de littérature scientifique. Les auteurs étaient divisés sur la question de la sociabilité des jeunes « Z ». A ce sujet, on peut noter que les répondants sont nombreux à s'investir dans leur vie amicale, 74% le font souvent ou tous les jours et 8% seulement ne le font que rarement ou jamais. Notre partie théorique décrivait une jeunesse militante. Nous n'avons pas de données recueillies sur ce point, mais nous pouvons déjà indiquer que si une forme de militantisme est présente chez les jeunes que nous avons interrogés, cela ne s'illustre pas (ou peu) via une implication dans la vie associative. Effectivement, 64% des jeunes déclarent ne jamais (ou rarement) s'impliquer dans la vie associative et 17% le font souvent ou tous les jours. Notre partie théorique présentait également cette jeunesse comme « addictive » à internet et aux réseaux sociaux. S'ils sont effectivement 58% à déclarer s'investir sur internet souvent ou tous les jours, il faut cependant noter qu'ils sont 23% à déclarer ne jamais (ou rarement) s'investir sur internet.

3- Méthodes de traitement des données quantitatives

L'objectif de cette première étude est de **décrire** les rapports au travail des jeunes de la génération « Z ». C'est la raison pour laquelle nous avons réalisé des statistiques descriptives dans les traitements de nos données.

En premier lieu, nous avons réalisé des analyses en composantes principales (ACP), afin de réduire et catégoriser nos données. Une première ACP a été réalisée sur les 15 items du questionnaire de valeurs professionnelles (Super, 1991). Puis, concernant les rapports au travail, nous avons décidé de faire une ACP pour chaque dimension (centralité, orientations et finalités) de chaque définition du travail (emploi, activité, organisation et sociétal), soit au total 12 ACP, et cela pour deux raisons. La première étant que cela rend possible la comparaison des facteurs extraits. La deuxième étant que notre échantillon de 273 sujets ne permet pas de faire des ACP sur un trop grand nombre d'items. En effet Hair et al (1992) ont donné la règle d'avoir un ratio de 10 sujets pour chaque variable à insérer dans l'analyse. Pour effectuer nos ACP, nous avons paramétré le logiciel « Jamovi » pour qu'il ne garde que les items qui présentent une saturation factorielle supérieure à .04 (Claes et al, 2010).

Nous avons opté pour une rotation orthogonale « varimax »¹.

Le choix du nombre de facteurs à retenir a été fait à partir de l'analyse parallèle (Horn, 1965), qui ne garde que les composantes dont la variance est significativement supérieure à celle obtenue avec une matrice de corrélation générée au hasard. Nous avons, en complément, utilisé le test du « coude » de Catell (1966) et vérifié que la valeur propre des facteurs retenus était supérieure à 1 (Kaiser, 1961). Nous précisons que nous testons, pour chaque ACP, différentes solutions puis que nous gardons la plus pertinente en prenant en compte la cohérence interne (alpha de cronbach) ainsi que la cohérence vis-à-vis de l'interprétation des facteurs. A partir de là, nous avons calculé des scores de moyenne pour tous les facteurs extraits qui sont devenus nos variables numériques relatives aux différents facteurs de rapports au travail des sujets.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires (AFC) des composantes issues de nos ACP qui nous ont permis de confirmer la validité et la stabilité des structures factorielles identifiées dans nos explorations. Nous avons également réalisé des analyses de corrélation afin de vérifier l'existence et la force de liens entre les différentes variables issues de nos ACP.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à la transformation de chaque variable en différentes classes en calculant les « empan », cela pour avoir une idée de comment les scores des sujets se répartissent sur chaque facteur de rapports au travail.

Enfin, dans un quatrième temps, nous avons réalisé une analyse factorielle mixte (AFM) qui décrit plus finement les liens entre nos différentes variables et une analyse classificatoire hiérarchique (analyse en cluster) pour dresser des « portraits » de nos participants, regroupés en fonction des similarités dans les rapports qu'ils établissent au travail.

¹ Nous avons également essayé une rotation oblique « oblimin » qui donnait sensiblement les mêmes résultats avec des corrélations inter-composants faibles. De plus, les indices d'ajustement des analyses factorielles confirmatoires effectuées sont meilleurs pour les structures extraites avec varimax

Chapitre 7 : Analyses factorielles exploratoires et confirmatoires

Pour réaliser les ACP, nous nous sommes basés sur les indices communément utilisés de stabilité et de fidélité des composantes tels que le Kaiser-Meier-Olkin (KMO) ou encore le test de sphéricité de Bartlett. Pour chaque facteur extrait, nous avons également calculé les Alphas de Cronbach afin d'en vérifier la cohérence et la fidélité (Field, 2013).

Tous les tableaux des ACP sont consultables en Annexe 4. (Annexe 4-a. jusqu'à 4-d.).

I – Les analyses exploratoires et confirmatoires des valeurs du travail

1- L'analyse en composantes principales (ACP)

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont acceptables¹.

Tableau 3.

Analyse en composantes principales – indicateurs des valeurs du travail

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux valeurs du travail	.755	$X^2(105) = 736,$ $p < .001$	33.9 %	F1 : $\alpha = .675$
			F1 = 17.8 %	F2 : $\alpha = .630$
			F2 = 16.1 %	

2- L'interprétation des deux facteurs extraits

Le facteur « **Valeurs intrinsèques et sociales** » est composé de sept valeurs qui correspondent principalement à la catégorie de valeurs « intrinsèques », bien qu'il contienne également une valeur « sociale » et une valeur dite de « prestige » (Abessolo et al, 2017). Ce facteur est donc composé de valeurs représentants des aspects « immatériels » du travail (Taris et Feji, 2001). Exemples d'items : *Créativité - Un travail qui permet d'inventer de nouvelles choses, de concevoir de nouveaux produits ou d'apporter des idées nouvelles (valeur intrinsèque) ; Altruisme - Un travail qui permet d'améliorer le bien-être des autres (valeur sociale).*

¹ Une ACP (tableau en Annexe 4-a) a été réalisée sur les réponses des sujets à l'ensemble des 15 items relatifs aux 15 valeurs du travail du questionnaire de Super (1991). Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente.

Le facteur « **Valeurs extrinsèques et de prestige** » est composé de cinq valeurs qui correspondent aux catégories de valeurs « extrinsèques » et « de prestige » (Abessolo et al, 2017). Ce facteur est donc composé de valeurs représentant des aspects « matériels » du travail ou renvoyant au « statut » dans le travail (Taris et et Feji, 2001). Exemples d'items : *Avantages économiques – Un travail qui permet de vivre correctement et d'avoir ce dont on a envie (valeur extrinsèque)* ; *Management – Un travail qui permet d'organiser et de planifier le travail des autres (valeur de prestige)*.

3- L'analyse factorielle confirmatoire (AFC)

Nous avons effectué nos AFC à l'aide du logiciel JASP. L'Annexe 5. présente de manière détaillée les procédures suivies pour réaliser nos AFC. Pour vérifier la validité de nos différents modèles exploratoires nous nous appuyons sur les indices suivants :

- Le ratio Khi^2/ddl : le Khi^2 ne doit pas être significatif mais sa valeur est sensible aux échantillons de grande taille ($N > 250$ sujets), dans ce cas il peut être significatif et amener à un biais d'interprétation. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous fier au ratio Khi^2/ddl qui est plus fiable. Une valeur inférieure à 5 indique un ajustement satisfaisant (Claes et al, 2010).
- Le Comparative Fit Index (CFI) : cet indice donne une appréciation de la justesse du modèle lorsqu'il est comparé à un modèle nul dans lequel il n'y aurait aucun facteur commun entre les variables. Une valeur supérieure ou égale à .80 indique que l'ajustement du modèle aux données est acceptable (Garson, 2015).
- Le Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) indique le risque d'erreur, c'est-à-dire à quel point le modèle risque d'être mal ajusté aux données. Une valeur inférieure à .05 atteste d'un bon ajustement du modèle factoriel aux données empiriques obtenues tandis qu'une valeur comprise entre .05 et .08 indique un niveau acceptable de risque d'erreurs (Byrne & Watkins, 2003).

Analyse factorielle confirmatoire (AFC) : Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau acceptable de risque d'erreurs.

Tableau 4.*Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – valeurs du travail*

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
89.697	53	1.69	0.965	0.050

4- Analyse des corrélations

Pour vérifier la validité d'un questionnaire, l'analyse des corrélations est un critère important. Puisque l'analyse factorielle requiert des corrélations minimales entre les items et que cette condition a été satisfaite avant la réalisation des ACP, l'analyse porte ici seulement sur les corrélations entre les différents facteurs extraits de nos ACP et validés par nos AFC. Comme la distribution de nos données ne suit pas la loi normale ($p < .005$; Shapiro & Wilk, 1965) nous avons effectué des corrélations de Spearman pour l'ensemble de ce travail de thèse. L'ensemble des analyses descriptives des facteurs extraits de nos ACP sont consultables en Annexe 6.

Tableau 5.*Coefficient de corrélation des facteurs de valeurs du travail*

	Valeurs intrinsèques et sociales
Valeurs extrinsèques et de prestige	.344

Note. Le coefficient est significatif au seuil $p < .001$

L'analyse indique que la corrélation entre les deux facteurs de valeurs est positive et modérée. En effet, on considère que les corrélations sont faibles quand elles sont inférieures à .30, modérées quand elles sont comprises entre .30 et .50 et fortes quand elles sont supérieures à .50 (Cohen, 1988). Une corrélation supérieure ou égale à .85 indique un risque critique de colinéarité (Kline, 2005).

En résumé, nos deux facteurs de valeurs sont moyennement liés. Cela signifie que l'importance qu'un sujet accorde aux valeurs intrinsèques et sociales sera moyennement liée à l'importance qu'il accorde aux valeurs extrinsèques et de prestige.

5- Création de la variable « Groupes de valeurs »

Dans un premier temps, nous avons transformé les deux facteurs en deux scores bruts. Puis nous avons séparé chaque facteur en deux, en les « coupant » à la médiane. Enfin, nous avons

réparti les sujets dans les quatre « groupes » distincts. Nous obtenons ainsi la variable catégorielle « Groupes de valeurs » à quatre modalités qui sera utilisée ultérieurement.

Tableau 6.

Variable « Groupe de Valeurs »

	Valeurs extrinsèques et de prestige (en dessous de la médiane)	Valeurs extrinsèques et de prestige (au-dessus de la médiane)
Valeurs intrinsèques et sociales (en dessous)	Groupe 1 (95 sujets)	Groupe 2 (41 sujets)
Valeurs intrinsèques et sociales (au-dessus)	Groupe 3 (66 sujets)	Groupe 4 (70 sujets)

II - Les analyses exploratoires et confirmatoires de la centralité du travail

La centralité du travail renvoie à la place que le travail occupe dans la vie du sujet ainsi qu'à son importance.

1- Les analyses en composantes principales (ACP)

Ici, les items sont identiques pour chaque type de « rapport au travail » et donc pour chaque ACP. L'item 6 « *Est obligatoire, indépendamment de ma volonté* » a été supprimé de toutes les analyses afin d'améliorer la cohérence interne de l'ensemble des facteurs. Les items 7 « *Est source d'ennui* » ; 8 « *Est source de pénibilité* » et 10 « *Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse* » ont systématiquement été inversés sous recommandation du logiciel afin d'augmenter la cohérence interne nécessaire à la réalisation des ACP. Les ACP ont été réalisées sur l'ensemble des 9 items et nous précisons quand et pourquoi un item n'est pas retenu dans la structure finale en note de bas de page. Les tableaux des ACP sont consultables en Annexe 4-b.

- Les items relatifs au travail-emploi¹

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs à la centralité du travail-emploi. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente. L'item 1 « *Est dans la nature de l'être humain* » a été supprimé car il présentait une saturation similaire sur deux facteurs. De plus, nous avons effectué une AFC et les indices d'ajustement sont meilleurs sans cet item, ce qui signifie que les données s'ajustent mieux à la structure identifiée sans cet item.

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont satisfaisantes.

Tableau 7.

Analyse en composantes principales – indicateurs - centralité du travail-emploi

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés à la centralité du travail-emploi	.825	$X^2(28) = 796,$ $p < .001$	62.5 % F1 = 34.3 % F2 = 28.2 %	F1 : $\alpha = .808$ F2 : $\alpha = .759$

- Les items relatifs au travail-activité¹

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont satisfaisantes.

Tableau 8.

Analyse en composantes principales – indicateurs - centralité du travail-activité

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés à la centralité du travail-activité	.830	$X^2(36) = 809,$ $p < .001$	58 % F1 = 34.5 % F2 = 23.5 %	F1 : $\alpha = .818$ F2 : $\alpha = .736$

- Les items relatifs au travail-organisation²

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont très satisfaisantes.

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs à la centralité du travail-activité. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente.

² Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs à la centralité du travail-organisation. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente.

Tableau 9.*Analyse en composantes principales – indicateurs - centralité du travail-organisation*

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés à la centralité du travail-organisation	.814	$X^2(36) = 1137,$ $p < .001$	65 % F1 = 40.2 % F2 = 24.8 %	F1 : $\alpha = .864$ F2 : $\alpha = .804$

- Les items relatifs au travail-sociétal¹

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont très satisfaisantes.

Tableau 10.*Analyse en composantes principales – indicateurs - centralité du travail-sociétal*

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés à la centralité du travail-sociétal	.871	$X^2(36) = 1588,$ $p < .001$	70.9 % F1 = 44.5 % F2 = 26.4 %	F1 : $\alpha = .901$ F2 : $\alpha = .832$

2- Interprétation des facteurs extraits

Les facteurs issus des ACP sont presque identiques et portent donc les mêmes noms pour chaque type de « rapport au travail ». Le premier facteur est nommé « **Centralité existentielle** » car il renvoie au fait que le travail est central dans la vie du sujet car il définit son existence. Il est composé de 5 items quand il s'agit du travail-emploi et de 6 items pour les autres définitions du travail. Exemples d'item : « *le travail permet de définir qui je suis* ».

Le deuxième facteur est nommé « **Centralité hédonique** » car il renvoie au travail qui est central dans la vie du sujet car il est source de plaisir. Il est toujours composé de 3 items. Exemple d'item (à inverser) : « *le travail est source d'ennui* ».

3- Les analyses factorielles confirmatoires (AFC)

- Les facteurs relatifs au travail-emploi

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs à la centralité du travail-sociétal. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente.

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un bon niveau de risque d'erreurs.

Tableau 11.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-emploi

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
22.330	18	1.22	0.999	0.030

- Les facteurs relatifs au travail-activité

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un bon niveau de risque d'erreurs.

Tableau 12.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-activité

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
39.545	26	1.5	0.996	0.044

- Les facteurs relatifs au travail-organisation

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 13.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-organisation

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
53.636	24	2.23	0.996	0.067

- Les facteurs relatifs au travail-sociétal

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un bon niveau de risque d'erreurs.

Tableau 14.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-sociétal

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
39.869	26	1.5	0.999	0.044

4- Analyses des corrélations

La confirmation des structures factorielles exploratoires ne nécessite une vérification des corrélations que si les facteurs sont issus de la même ACP (corrélations en gras). Mais nous avons effectué une matrice de corrélation avec l'ensemble des facteurs de centralité issus des quatre types de rapports au travail (Travail-emploi : E1 et E2 ; Travail-activité : A1 et A2 ; Travail-organisation : O1 et O2 ; Travail-sociétal : S1 et S2) pour des besoins d'interprétations de nos résultats. Nous souhaitons notamment connaître les corrélations entre les facteurs de centralité existentielle (en gris) et entre les facteurs de centralité hédonique (en rose).

Tableau 15.

Coefficients de corrélation des facteurs de centralité du travail

	E1	E2	A1	A2	O1	O2	S1	S2
E1	-							
E2	.48***	-						
A1	.32***	.18**	-					
A2	.11	.41***	.38***	-				
O1	.47***	.13*	.25***	-.08	-			
O2	.20***	.43***	.14*	.40***	.16**	-		
S1	.39***	.15*	.28***	.11	.28***	.15*	-	
S2	.17**	.39***	.14*	.47***	-.11	.57***	.36***	-

Note. * Le coefficient est significatif au seuil $p < .05$

** Le coefficient est significatif au seuil $p < .01$

*** Le coefficient est significatif au seuil $p < .001$

- Les corrélations entre les deux facteurs (de centralité existentielle et hédonique) issus de nos quatre ACP sont positives et modérées (entre .30 et .50). Excepté les facteurs de centralité du travail-organisation qui sont faiblement liés ($r_s = .16, p < .01$).
- Les corrélations entre les facteurs de centralité existentielle du travail sont positives et faibles ($r_s < .30$). Excepté quand il s'agit de la centralité existentielle du travail-emploi qui est toujours modérément liée aux autres facteurs de centralité existentielle.
- Les corrélations entre les facteurs de centralité hédonique du travail sont positives et modérées, excepté la centralité hédonique du travail-organisation qui est fortement corrélée à celle du travail-sociétal ($r_s = .57, p < .001$).
- Aucune ne présente de risque de colinéarité ($r_s < .85$; Kline, 2005).

5- Synthèse et interprétation des résultats

Les analyses de corrélations renforcent la fiabilité des structures identifiées dans nos analyses exploratoires. Si les facteurs issus d'une même ACP sont toujours positivement liés, nous avons pu remarquer que les facteurs de centralité du travail-organisation sont plus faiblement liés qu'ils ne le sont pour les autres définitions du travail. Cela signifie que lorsque les jeunes considèrent que le travail est central car il définit leur existence, ils seront également susceptibles de considérer qu'il est également central car il est source de plaisir mais que le lien est plus faible entre les deux facteurs quand ils sont rattachés au travail-organisation.

Nous notons également que les facteurs de centralité existentielle sont plus faiblement liés que ne le sont les facteurs de centralité hédonique. Cela signifie que lorsque les jeunes considèrent une définition du travail comme centrale car elle est source de plaisir, ils seront aussi susceptibles de considérer d'autres définitions du travail comme centrales car elles sont sources de plaisir. C'est également le cas pour les différentes définitions de travail considérées comme centrales car elles définissent leur existence sauf que dans ce cas, les liens sont plus faibles.

Les analyses de corrélation ne permettent pas d'expliquer ces résultats. On peut, à ce stade de la recherche, uniquement poser les questions et réflexions suivantes. D'abord, on peut se demander si les jeunes sont moins susceptibles de considérer que le travail-organisation soit central car, à la fois car il définit leur existence, mais aussi parce qu'il est source de plaisir. Ces deux sources de centralité sont-elles moins compatibles qu'elles ne le sont pour les autres définitions du travail ? Ensuite, nous pouvons souligner que même si les items sont identiques pour les facteurs de centralité existentielle d'une part, et pour les facteurs de centralité hédonique de l'autre ; les facteurs ne sont respectivement que faiblement et modérément liés entre eux. Cela renforce notre intérêt d'étudier la centralité que les jeunes accordent pour les différentes définitions données du travail. On peut, en effet, se demander si les jeunes pourraient ne pas toujours accorder la même place centrale au travail dans leur vie en fonction des différents registres de significations qui y sont associés. Cette interrogation est particulièrement saillante vis-à-vis de la centralité existentielle du travail car les facteurs de centralité existentielle sont ceux qui sont le plus faiblement liés entre eux.

A l'issue de ces analyses, l'extraction de ces facteurs a permis la création de huit nouvelles variables (qui seront utilisées ultérieurement), cela sur la base d'un calcul d'un score de moyenne pour chacune.

III- Les analyses exploratoires et confirmatoires des orientations au travail

Les orientations au travail renvoient à ce que le sujet va rechercher dans son travail.

1- Les analyses en composantes principales (ACP)

Ici, les items sont différents en fonction de la définition du travail. Chaque ACP a été réalisée sur l'ensemble des items et nous précisons quand et pourquoi un item n'est pas retenu dans la structure finale en note de bas de page. Tous les tableaux sont consultables en Annexe 4-c.

- Les items relatifs au travail-emploi¹

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont acceptables.

Tableau 16.

Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-emploi

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux orientations du travail-emploi	.702	$X^2(45) = 432,$ $p < .001$	42.2 % F1 = 21.2 % F2 = 21 %	F1 : $\alpha = .621$ F2 : $\alpha = .674$

- Les items relatifs au travail-activité²

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. La cohérence interne du facteur extrait est satisfaisante.

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses à l'ensemble des 11 items relatifs aux orientations du travail-emploi. Le logiciel recommande une solution à 3 facteurs qui n'est pas satisfaisante car des items saturant de manière identique sur plusieurs facteurs. Si ces items sont supprimés, le logiciel recommande une solution à 2 facteurs. Nous avons donc effectué une ACP à 2 facteurs sur l'ensemble des items.

² Une ACP a été réalisée sur les réponses à l'ensemble des 10 items relatifs aux orientations du travail-activité. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs qui n'a pas été conservée car l'extraction du deuxième facteur (ne contenant que deux items) n'a pas été validée par l'AFC. Nous avons donc effectué une ACP à un facteur. Nous avons décidé de supprimer l'item 10 « *Faires des activités variées* » pour plusieurs raisons. Premièrement, cet item était à l'origine présent sur le deuxième facteur et il saturait d'une manière plus importante sur le deuxième facteur qu'il ne le fait sur le premier. Ensuite, enlever cet item permet d'augmenter le pourcentage de variance expliquée. Pour finir, nous avons effectué une AFC avec et sans l'item et les indices d'ajustement sont meilleurs sans cet item.

Tableau 17.*Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-activité*

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux orientations du travail-activité	.772	$X^2(36) = 556,$ $p < .001$	36.1 %	$\alpha = .781$

- Les items relatifs au travail-organisation¹

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont acceptables.

Tableau 18.*Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-organisation*

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux orientations du travail-organisation	.815	$X^2(66) = 974,$ $p < .001$	49.3 % F1 = 29.1 % F2 = 20.2 %	F1 : $\alpha = .803$ F2 : $\alpha = .678$

- Les items relatifs au travail-sociétal²

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des deux facteurs extraits sont satisfaisantes.

Tableau 19.*Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-sociétal*

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux orientations du travail-sociétal	.822	$X^2(36) = 873,$ $p < .001$	59.6 % F1 = 36 % F2 = 23.6 %	F1 : $\alpha = .829$ F2 : $\alpha = .714$

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses à l'ensemble des 12 items relatifs aux orientations du travail-organisation. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente.

² Une ACP a été réalisée sur les réponses à l'ensemble des 11 items relatifs aux orientations du travail-sociétal. Le logiciel recommande une solution à 2 facteurs que nous avons sélectionnée car c'est la plus pertinente. Les items 1 « Aider les autres » et 9 « Etre fier de ce que je réalise » ont été supprimés car ils saturaient de manière similaire sur les deux facteurs. De plus, nous avons effectué une AFC avec et sans ces items et les indices d'ajustement ne sont pas acceptables avec les items.

2- Interpretation des facteurs extraits

- Travail-emploi - Le premier facteur, composé de 5 items, est nommé « **Recherche d'une place et d'un statut** » car il renvoie au fait que le sujet recherche, dans son travail, la possibilité d'avoir une place et un statut dans la société. Exemple d'item : « *Avoir des possibilités d'évolution* ».

Le deuxième facteur, composé de 4 items, est nommé « **Recherche d'équilibre et de sécurité** » car il renvoie au fait que le sujet recherche, dans son travail, la sécurité, la sérénité et l'équilibre. Exemple d'item : « *Avoir des conditions de travail satisfaisantes* ».

- Travail-activité - Le facteur, composé de 7 items, est nommé « **Recherche du bien-être et du bien travailler** » car il renvoie au fait que le sujet recherche la possibilité de bien faire son travail mais également de le faire dans de bonnes conditions, favorisant son bien-être au travail. Exemple d'item : « *Faire des activités dans un climat de travail serein* ».

- Travail-organisation - Le premier facteur, composé de 8 items, est nommé « **Recherche d'un milieu humain et valorisant** » car il renvoie au fait que le sujet recherche un milieu qui promeut des valeurs humaines et qui permet d'être reconnu pour son travail. Exemple d'item : « *Travailler dans un milieu qui respecte les valeurs humaines* ».

Le deuxième facteur, composé de 4 items, est nommé « **Recherche d'un milieu promoteur** » car il renvoie au fait que le sujet recherche dans l'organisation la possibilité d'évoluer dans sa carrière. Exemple d'item : « *Travailler dans un milieu qui favorise la mobilité* ».

- Travail-sociétal - Le premier facteur, composé de 6 items, est nommé « **Recherche de contribution à des valeurs universelles humanistes** » car il renvoie au fait que le sujet recherche à pouvoir venir en aide à tous, de façon universelle. Exemple d'item : « *Contribuer à l'amélioration des conditions de vie de tous* ».

Le deuxième facteur, composé de 3 items, est nommé « **Recherche de reconnaissance sociale** » car il renvoie au fait que le sujet recherche à obtenir de la reconnaissance sociale dans le travail qu'il effectue. Exemple d'item : « *Etre respecté et admiré par autrui* ».

3- Les analyses factorielles confirmatoires (AFC)

- Les facteurs relatifs au travail-emploi

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 20.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – orientations du travail-emploi

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
49.279	26	1.88	0.975	0.057

- Les facteurs relatifs au travail-activité

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 21.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à un facteur – orientations du travail-activité

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
30.565	13	2.3	0.989	0.070

- Les facteurs relatifs au travail-organisation

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 22.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – orientations du travail-organisation

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
107.845	45	2.37	0.982	0.072

- Les facteurs relatifs au travail-sociétal

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 23.*Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – orientations du travail-sociétal*

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
53.013	26	2.03	0.994	0.062

4- Analyses des corrélations

Tableau 24.*Coefficients de corrélation des facteurs des orientations du travail*

	Place et statut	Equilibre et sécurité	Bien-être	Milieu humain	Milieu promoteur	Valeurs universelles	Reconnaissance sociale
Place et statut	-						
Equilibre et sécurité	.26	-					
Bien-être	.23	.40	-				
Milieu humain	.28	.53	.53	-			
Milieu promoteur	.57	.22	.35	.38	-		
Valeurs universelles	.24	.36	.45	.47	.28	-	
Reconnaissance sociale	.46	.29	.29	.38	.33	.31	-

Note. Tous les coefficients sont significatif au seuil $p < .001$
 Les corrélations issues de nos ACP sont en gras.

L'analyse indique que tous les facteurs sont corrélés de manière positive. Sept paires de facteurs sont faiblement liés ($r_s < .30$). C'est par exemple le cas pour la recherche de bien-être dans le travail-activité qui est faiblement corrélée à la recherche d'une place et d'un statut dans le travail-emploi ($r_s = .23$, $p < .001$). Dix paires de facteurs sont modérément liés (entre .30 et .50). C'est par exemple le cas de la recherche de contribution à des valeurs universelles dans le travail-sociétal qui est modérément corrélée à la recherche d'un milieu humain dans le travail-organisation ($r_s = .47$, $p < .001$). Enfin, trois paires de facteurs sont fortement liés ($r_s > .50$). C'est par exemple le cas de la recherche d'une place et d'un statut dans l'emploi qui est fortement corrélée à la recherche d'un milieu promoteur dans le travail-organisation ($r_s = .57$, $p < .001$). Aucune corrélation ne présente de risque de colinéarité ($r_s < .85$; Kline, 2005).

5- Synthèse et interprétation des résultats

Les analyses de corrélations renforcent la fiabilité des structures identifiées dans nos analyses exploratoires. Quant à l'interprétation des résultats, on remarque que les facteurs qui sont

modérément ou fortement corrélés entre eux renvoient à des aspects similaires du travail, même s'ils ne sont pas rattachés aux mêmes définitions. Tandis que quand ils sont faiblement liés, il s'agit de facteurs renvoyant à des aspects immatériels et/ou sociaux d'une part et à des aspects matériels et de statut d'autre part.

A l'issue de ces analyses, l'extraction de ces facteurs a permis la création de sept nouvelles variables (qui seront utilisées ultérieurement), cela sur la base d'un calcul d'un score de moyenne pour chacune.

IV- Les analyses exploratoires et confirmatoires des finalités du travail

Les finalités du travail renvoient aux objectifs que le sujet souhaite atteindre à l'aide de son travail, les raisons pour lesquelles le sujet travaille.

1- Les analyses en composantes principales (ACP)

De manière générale, le logiciel recommande une solution à deux facteurs pour les items relatifs au travail-organisation et au travail-sociétal, ces solutions sont acceptables. Des solutions à trois facteurs ont également été testées et sont également acceptables. Le logiciel recommande une solution à trois facteurs pour les items relatifs au travail-emploi et au travail-activité. Des solutions à deux facteurs ont été testées, mais la solution à deux facteurs ne peut pas être retenue pour le travail-activité car la cohérence interne des deux facteurs extraits n'est pas acceptable pour le travail-emploi. Nous avons décidé de choisir des solutions à 3 facteurs pour chacune de nos ACP, pour les trois raisons suivantes. Premièrement, ces solutions expliquent un plus grand pourcentage de variance. Ensuite, le choix d'un même nombre de facteurs pour chacune de nos ACP permet d'effectuer une comparaison pour les quatre types de rapports au travail. Enfin, les facteurs sont plus « logiques ». En effet, que ce soit pour le travail-emploi, le travail-organisation ou le travail-sociétal, on retrouve un facteur renvoyant aux aspects matériels du travail (pour les solutions à 2 et à 3 facteurs). Mais les deux facteurs qui renvoient à deux thématiques différentes, à savoir les finalités de développement personnel et les finalités sociales et relationnelles (dans la solution à 3 facteurs) se retrouvent rassemblés en un seul facteur (dans la solution à 2 facteurs). Les ACP ont été réalisées sur l'ensemble des 15 items et nous précisons quand et pourquoi un item n'est pas retenu dans la structure finale en note de bas de page. Les tableaux sont consultables en Annexe 4-d.

- Les items relatifs au travail-emploi¹

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des trois facteurs extraits sont satisfaisantes.

Tableau 25.

Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-emploi

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux finalités du travail-emploi	.796	$X^2(55) = 847,$ $p < .001$	59.3 %	F1 : $\alpha = .723$
			F1 = 21.5 %	F2 : $\alpha = .733$
			F2 = 20.1 %	F3 : $\alpha = .712$
			F3 = 17.7 %	

- Les items relatifs au travail-activité²

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des trois facteurs extraits sont acceptables.

Tableau 26.

Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-activité

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux finalités du travail-activité	.841	$X^2(78) = 1196,$ $p < .001$	58 %	F1 : $\alpha = .842$
			F1 = 23 %	F2 : $\alpha = .762$
			F2 = 20 %	F3 : $\alpha = .615$
			F3 = 15 %	

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs aux finalités du travail-emploi. Les items 4 « Être fier de moi par le travail que j'exerce », 5 « Aider les autres », 7 « Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail » et 11 « Accomplir quelque chose d'important pour la société » ont été supprimés car ils présentaient une saturation similaire sur deux facteurs. De plus, nous avons effectué une AFC avec et sans ces items et les indices d'ajustement ne sont pas acceptables avec les items.

² Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs aux finalités du travail-activité. Les items 12 « Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel » et 15 « Réaliser un travail qui m'intéresse » ont été supprimés car ils saturaient de manière similaire sur deux facteurs. Nous avons effectué une AFC avec et sans ces items et les indices d'ajustement sont meilleurs sans ces items.

- Les items relatifs au travail-organisation¹

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des trois facteurs extraits sont acceptables.

Tableau 27.

Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-organisation

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux finalités du travail-organisation	.815	$X^2(45) = 876,$ $p < .001$	64.9 %	F1 : $\alpha = .775$
			F1 = 24 %	F1 : $\alpha = .697$
			F2 = 20.5 %	F1 : $\alpha = .746$
			F3 = 20.4 %	

- Les items relatifs au travail-sociétal²

L'indice KMO obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. Les cohérences internes des trois facteurs extraits sont satisfaisantes.

Tableau 28.

Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-sociétal

ACP	KMO	Test de Bartlett	Variance	Cohérence interne
Items liés aux finalités du travail-sociétal	.874	$X^2(78) = 1803,$ $p < .001$	67.4 %	F1 : $\alpha = .868$
			F1 = 26 %	F2 : $\alpha = .848$
			F2 = 24.7 %	F2 : $\alpha = .780$
			F3 = 16.8 %	

2- Interprétation des facteurs extraits

¹ Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs aux finalités du travail-organisation. Les items 4 « Être fier de moi par le travail que j'exerce », 5 « Aider les autres », 10 « Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie », 11 « Accomplir quelque chose d'important pour la société » et 12 « Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel » ont été supprimés car ils saturaient de manière similaire sur deux facteurs. De plus, nous avons effectué une AFC avec et sans ces items et les indices d'ajustement ne sont pas acceptables avec les items.

² Une ACP a été réalisée sur les réponses aux items relatifs aux finalités du travail-sociétal. Les items 2 « Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles » et 15 « Réaliser un travail qui m'intéresse » ont été supprimés car ils saturaient de manière similaire sur deux facteurs. De plus, nous avons effectué une AFC avec et sans ces items et les indices d'ajustement ne sont pas acceptables avec les items.

Les facteurs issus des ACP sont presque identiques et portent donc les mêmes noms pour chaque type de « rapport au travail » afin d'en simplifier la comparaison, bien que nous présentons en détail les différences existantes.

Un premier facteur est nommé « **Développement et épanouissement personnel** » car il renvoie au fait que le sujet travaille dans le but de s'épanouir personnellement. Il contient 4 items quand il s'agit du travail-emploi et du travail-activité et il contient 3 items quand il s'agit du travail-organisation. Exemple d'item : « *Je travaille pour m'épanouir* ». Concernant le travail-sociétal, le facteur comporte 5 items et il renvoie de la même façon au fait que le sujet travaille pour son développement personnel mais également au fait qu'il travaille pour celui d'autrui. Exemple d'item : « *Je travaille pour aider les autres* ».

Le deuxième facteur est composé de 5 items quand il s'agit du travail-sociétal et de 4 items pour les autres définitions du travail. Il est nommé « **Matérialiste, carriériste** » car il renvoie au fait que le sujet travaille pour développer sa carrière et son niveau de vie. Exemple d'item : « *Je travaille pour avoir le niveau de vie auquel j'aspire* ».

Le troisième facteur se décline en deux thématiques similaires et il est nommé « **Intégration Sociale** ». Concernant le travail-emploi et le travail-sociétal, il contient 5 items et il renvoie au fait que le sujet travaille pour avoir des contacts sociaux mais également pour obtenir de la reconnaissance sociale. Exemple d'item : « *Je travaille pour obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel* ». Concernant le travail-activité et le travail-organisation, il contient respectivement 5 et 3 items et il renvoie au fait que le sujet travaille pour avoir des contacts sociaux mais également pour être utile aux autres. Exemple d'item : « *Je travaille pour apporter du soutien et de l'aide à mes collègues de travail* ».

Si les facteurs issus des ACP sont similaires, ils ne sont pas pour autant identiques. On peut déjà noter que l'ordre d'apparition des facteurs n'est pas le même. Pour le travail-emploi, c'est le facteur « Développement personnel » qui est le plus discriminant et le facteur « Social » qui l'est le moins, tout comme pour le travail-sociétal. Pour le travail-activité, c'est le facteur « Matérialiste » qui est le plus discriminant et le facteur « Développement » qui l'est le moins. Pour le travail-organisation c'est le facteur « Matérialiste » qui est le plus discriminant et le facteur « Social » qui l'est le moins. Cela signifie que ce ne sont pas les mêmes facteurs qui vont expliquer le plus de variance dans les rapports au travail des sujets.

Ensuite, on peut observer quelques différences dans la composition des facteurs qui sont « similaires ». En effet, concernant les finalités de « Développement », on note que les items renvoyant au développement personnel sont également liés à des items d'aide quand il s'agit

du travail-sociétal. **On peut donc supposer que quand le sujet conçoit son travail comme une façon d’obtenir sa place et de contribuer à la société, il estime qu’aider autrui contribue à son propre développement personnel.** Ce qui n’est pas le cas pour les autres définitions du travail. Des différences ont également été relevées pour les facteurs « Sociaux ». Quand il s’agit du travail-emploi et du travail-sociétal, les items d’intégration sociale sont liés à ceux de valorisation sociale. **Ainsi on peut supposer que quand le sujet conçoit son travail comme un emploi ou comme une manière d’obtenir sa place et de contribuer à la société, il travaille pour pouvoir s’intégrer socialement et être valorisé socialement.** Tandis que quand il s’agit du travail-activité et du travail-organisation, les items d’intégration sociale sont liés à ceux d’utilité sociale. **Ainsi, on peut supposer que quand le sujet conçoit son travail comme une activité ou comme une activité effectuée dans une certaine « organisation », il travaille pour pouvoir s’intégrer socialement et être utile aux autres.**

3- Les analyses factorielles confirmatoires (AFC)

- Les facteurs relatifs au travail-emploi

Les indices obtenus témoignent d’un bon niveau d’ajustement avec un niveau de risque d’erreurs acceptable.

Tableau 29.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – finalités du travail-emploi

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
89.255	41	2.17	0.981	0.066

- Les facteurs relatifs au travail-activité

Les indices obtenus témoignent d’un bon niveau d’ajustement avec un niveau de risque d’erreurs acceptable.

Tableau 30.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – finalités du travail-activité

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
144.807	61	2.36	0.983	0.071

- Les facteurs relatifs au travail-organisation

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 31.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – finalités du travail-organisation

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
55.251	31	1.78	0.993	0.054

- Les facteurs relatifs au travail-sociétal

Les indices obtenus témoignent d'un bon niveau d'ajustement avec un niveau de risque d'erreurs acceptable.

Tableau 32.

Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – finalités du travail-sociétal

Khi ²	ddl	Khi ² /ddl	CFI	RMSEA
138.752	57	2.42	0.992	0.073

4- Analyse des corrélations

La confirmation des structures factorielles exploratoires ne nécessite une vérification des corrélations que si les facteurs sont issus de la même ACP (corrélations en gras). Mais nous avons effectué une matrice de corrélation avec l'ensemble des facteurs de finalités pour des besoins d'interprétations de nos résultats. Nous souhaitons notamment connaître les corrélations entre les facteurs de finalités de développement personnel (en rose), entre les facteurs de finalités matérialistes (en gris) et entre les facteurs de finalités sociales (en vert).

Tableau 33.

Coefficients de corrélation des facteurs de finalités du travail

	ED	EM	ES	AM	AS	AD	OM	OD	OS	SD	SM	SS
ED	-											
EM	.39	-										
ES	.32	.37	-									
AM	.25	.71	.37	-								
AS	.28	.33	.63	.46	-							

AD	.53	.39	.26	.39	.39	-						
OM	.33	.72	.30	.66	.29	.43	-					
OD	.53	.28	.26	.16*	.24	.47	.42	-				
OS	.27	.23	.64	.24	.67	.34	.29	.39	-			
SD	.43	.28	.40	.21	.49	.49	.28	.45	.49	-		
SM	.35	.62	.39	.59	.33	.37	.68	.33	.29	.38	-	
SS	.24	.34	.70	.36	.65	.31	.36	.32	.72	.55	.48	-

Note. E = Travail-emploi, A = Travail-activité, O = Travail-organisation, S = Travail-sociétal
 D = Finalité développementale, M = Finalité matérialiste, S = Finalité sociale

*Le coefficient est significatif au seuil $p < .01$

Tous les autres coefficients sont significatifs au seuil $p < .001$

L'analyse indique que tous les facteurs sont corrélés de manière positive. Aucune ne présente de risque de colinéarité ($r_s < .85$; Kline, 2005).

- Concernant les corrélations entre les facteurs issus de nos quatre ACP : les corrélations sont modérées (entre .30 et .50), une seule est forte, celle entre les finalités développementales et sociales du travail-sociétal ($r_s = .55, p < .001$).
- Concernant les corrélations entre les facteurs de finalités développementales du travail : elles sont modérées. Deux corrélations sont fortes, celles entre les finalités développementales du travail-emploi et du travail-activité ($r_s = .53, p < .001$) et entre le travail-emploi et le travail-organisation ($r_s = .53, p < .001$).
- Concernant les corrélations entre les facteurs de finalités matérialistes du travail : elles sont fortes ($r_s > .50$).
- Concernant les corrélations entre les facteurs de finalités sociales du travail : elles sont fortes ($r_s > .50$).

5- Synthèse et interprétation des résultats

Les analyses de corrélations renforcent la fiabilité des structures identifiées dans nos analyses exploratoires. Les corrélations entre les facteurs sont positives et modérées quand il s'agit des finalités développementales. S'agissant des finalités matérialistes et d'intégration sociale du travail, les corrélations sont fortes. Si les jeunes sont susceptibles de travailler en poursuivant un même objectif, et cela quelle que soit la définition du travail, on peut quand-même souligner le fait qu'ils sont plus susceptibles de le faire (car les liens sont plus forts) quand il s'agit de la poursuite d'objectif de développement de carrière et de niveau de vie et de la poursuite d'objectif d'intégration sociale. Mais ici, ces interprétations peuvent être nuancées du fait

qu'aucune corrélation ne présente de risque de colinéarité. On parle de « colinéarité » quand les variables mesurent « la même chose » (Larmarange, 2024). On peut donc conclure que, même si certaines finalités du travail sont fortement corrélées, elles ne mesurent pourtant pas « la même chose » en fonction des différentes définitions du travail auxquelles elles sont rattachées.

A l'issue de ces analyses, l'extraction de ces facteurs a permis la création de douze nouvelles variables (utilisées ultérieurement), cela sur la base d'un calcul d'un score de moyenne pour chacune.

Synthèse du chapitre

Les matrices de corrélation montrent que les corrélations sont plus fortes entre les différents facteurs de finalités du travail qu'entre les facteurs de centralité et d'orientations au travail. Plus précisément, les facteurs de centralité et d'orientations sont, la plupart du temps, faiblement ou modérément liés, tandis que les facteurs de finalités du travail sont modérément ou fortement liés. Ces différentes observations nous questionnent. On peut, en effet, se demander si les jeunes pourraient avoir tendance à poursuivre le même objectif au travail, et cela peu importe la façon dont le travail est perçu, tandis qu'ils pourraient avoir tendance à ne pas accorder la même place centrale au travail dans leur vie et à ne pas rechercher la même chose selon qu'il s'agisse du travail-emploi, du travail-activité, du travail-organisation ou du travail-sociétal.

Cependant, il n'est pas possible, à partir de nos résultats, de répondre à ces différentes interrogations. Cela car il n'existe pas de test statistique (avec seuil de significativité) qui puisse comparer les moyennes des variables entre elles.

De plus, il n'est pas non plus possible de connaître la hiérarchie de l'importance accordée par les jeunes aux différents facteurs de rapports au travail que nous avons présentés tout au long de ce chapitre. Car si le travail n'occupait pas la même place centrale dans la vie des jeunes en fonction de la définition à laquelle il se rattache, dans quelle configuration le travail serait-il alors le plus central ? Quand il renvoie à l'effort fourni dans une activité, au fait d'effectuer une activité rétribuée, organisée, ou quand il permet d'obtenir une place dans la société tout en y apportant sa contribution ?

Le chapitre suivant poursuivra donc l'objectif d'explorer le degré d'importance que les sujets pourraient accorder à chaque « dimension » de chaque « rapport au travail ».

Chapitre 8 : Statistiques descriptives - calcul des Empans

Comme indiqué dans le chapitre précédent, il n'existe pas de test statistique permettant de hiérarchiser l'importance des différentes variables extraites de nos ACP. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de faire des statistiques descriptives afin d'avoir un aperçu visuel de la répartition des scores pour chaque variable. Nous avons donc décidé de calculer l'empan de tous les scores bruts des facteurs de rapports au travail issus de nos ACP. L'empan nous semble être le choix le plus adapté car il rend compte de la distribution des scores des sujets dans différentes « classes » de niveau. En effet, cela consiste à découper la répartition des scores en plusieurs intervalles théoriques égaux (en prenant en compte la valeur maximale et minimale) puis de vérifier la répartition réelle des scores dans chacun de ces intervalles. Nous avons choisi de calculer des empans à trois classes (faible, modérée et élevée). Pour effectuer un découpage en trois classes basé sur la distribution des scores, on considère le score maximal et minimal, puis on détermine l'empan en faisant : $(\text{score maximal} - \text{score minimal}) / \text{nombre de classes}$. Le résultat détermine les bornes de chaque classe.

Tous les tableaux de répartition des sujets dans les différentes classes sont consultables en Annexe 7. (7-a. à 7-c.).

Nous avons rappelé, dans le tableau suivant, quelles sont les différentes variables créées à partir des ACP, pour lesquelles nous souhaitons observer la distribution des scores des sujets.

Tableau 34.
Variables issues des analyses en composantes principales

Rapport au travail	Facteurs de centralité	Facteurs d'orientations	Facteurs de finalités
Travail-emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Centralité existentielle • Centralité hédonique 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'une place et d'un statut • Recherche d'équilibre et de sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalités de développement et d'épanouissement personnel
Travail-activité		<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de bien-être et de bien-travailler 	
Travail-organisation		<ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'un milieu humain et valorisant • Recherche de promotion de carrière 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalités matérialistes et carriéristes
Travail-sociétal		<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de contribution à des valeurs universelles humanistes • Recherche de reconnaissance sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalités d'intégration sociale

I- Facteurs de centralité du travail

Si tous les scores étaient équitablement répartis, on retrouverait un pourcentage proche de 33% pour chaque classe. Nous avons donc calculé les bornes de toutes les classes pour l'ensemble des facteurs de centralité. Puis nous avons indiqué le pourcentage réel de sujets qui se retrouvent dans chaque classe. Dans un premier temps, cela permet de se rendre compte de la répartition réelle des sujets dans les différentes classes pour chaque facteur de centralité. En effet, les sujets ont principalement des scores de centralité modérés ou élevés. Le tableau est consultable en Annexe 7-a. Nous présentons ici les représentations visuelles de la répartition des scores des sujets dans les différentes classes.

Nous avons décidé de faire une comparaison entre le facteur de centralité existentielle et le facteur de centralité hédonique pour chaque définition du travail. Puis de comparer la répartition des quatre scores de centralité existentielle et enfin des quatre scores de centralité hédonique. Les graphiques suivants permettent de mieux visualiser ces différences de répartition. Comme aucune différence ne peut être vérifiée avec un test de significativité, nos hypothèses sont donc rédigées comme des suppositions.

Figure 1.

Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-emploi

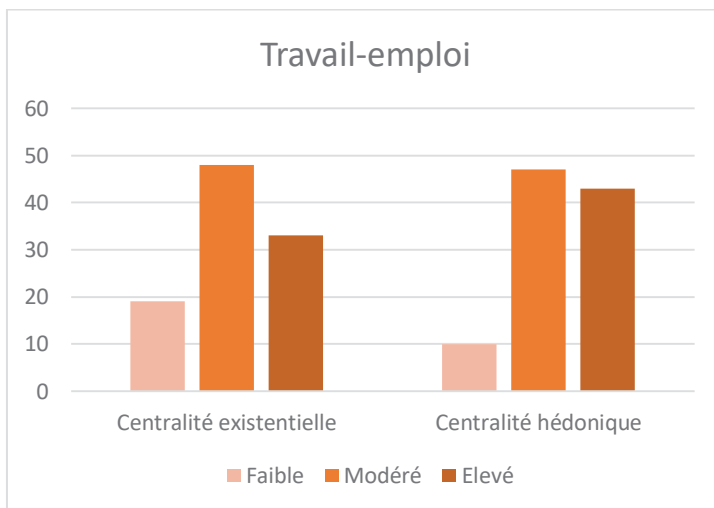


Figure 2.

Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-activité

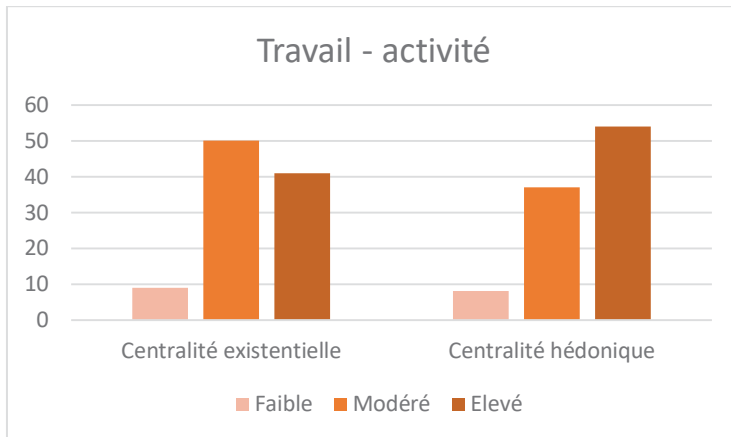


Figure 3.

Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-organisation

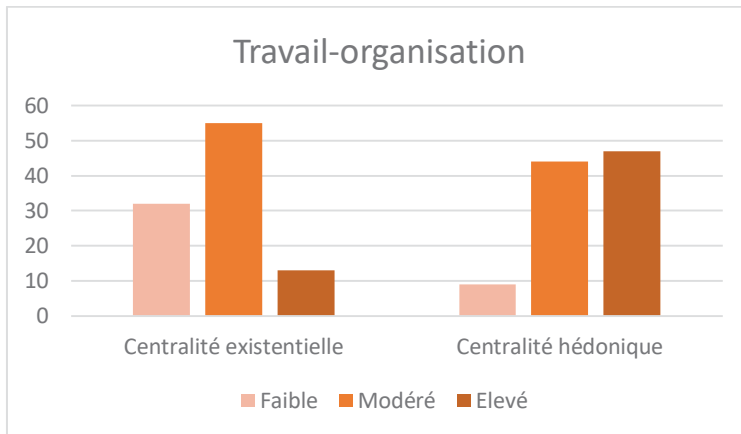
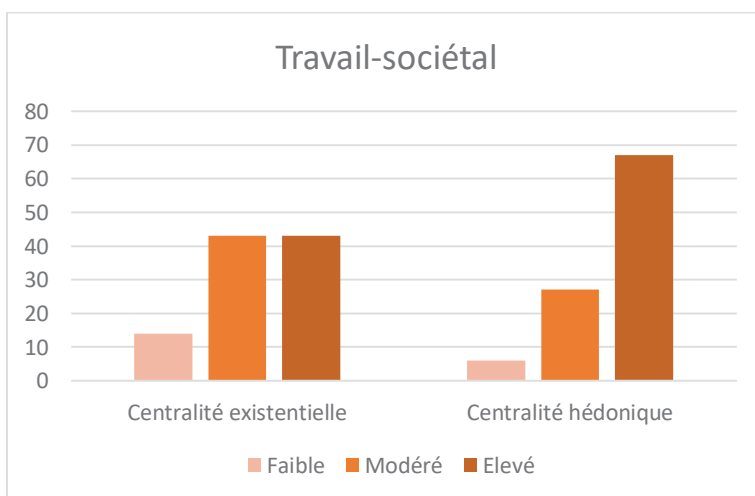


Figure 4.

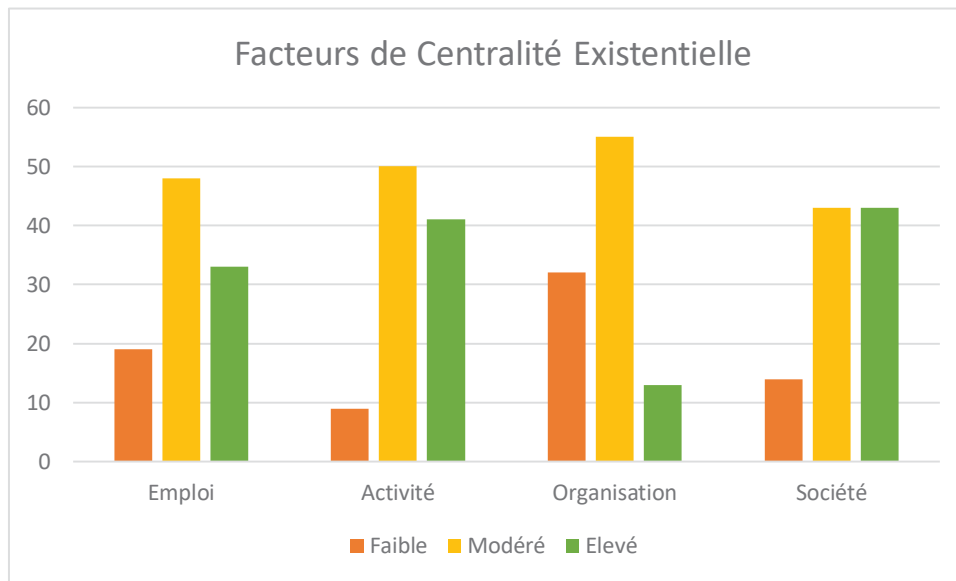
Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-sociétal



On peut voir sur les différents graphiques que, pour toutes les définitions du travail, les scores sont répartis de manière plus importante dans la classe élevée quand il s'agit de la centralité hédonique (en comparaison avec la centralité existentielle). La différence est moins grande quand il s'agit du travail-emploi et plus grande quand il s'agit du travail-organisation. **En résumé, le travail semble plus central dans la vie des sujets parce qu'ils prennent du plaisir au travail plutôt que parce qu'il définit leur existence.**

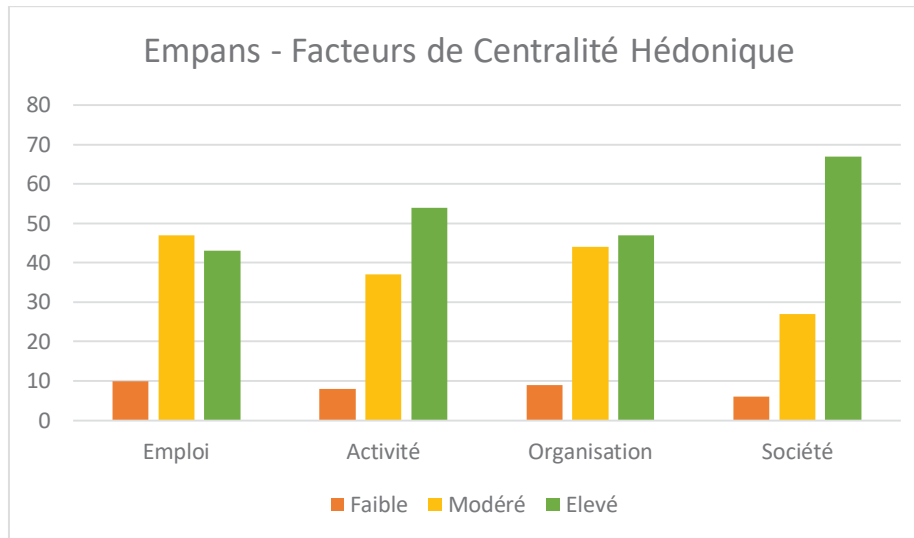
Figure 5.

Répartition des scores (en %) - Facteurs de centralité existentielle



Ici, on voit que quand il s'agit de la centralité existentielle du travail-sociétal, les scores des sujets sont répartis équitablement dans les classes « modérée » et « élevée ». Pour les autres définitions du travail, les scores sont majoritairement répartis dans la classe modérée. Plus précisément, on peut voir qu'il y a un plus grand pourcentage dans la classe élevée pour le travail-activité, puis le travail-emploi, puis le travail-organisation. **En résumé, le travail pourrait être plus central pour les jeunes, car il définit leur existence, quand il s'agit du travail-sociétal, puis du travail-activité. Mais il serait moins central quand il s'agit du travail-emploi et du travail-organisation.**

Figure 6.
Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité hédonique



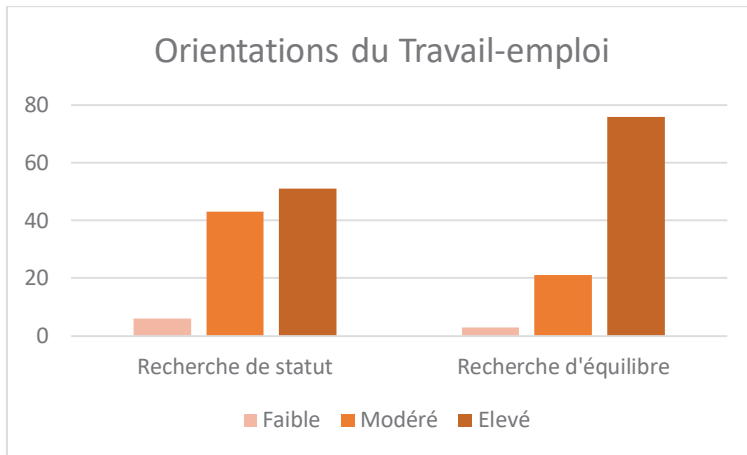
Ici, on voit que quand il s’agit de la centralité hédonique du travail-sociétal et du travail-activité, les scores sont majoritairement répartis dans la classe élevée (le pourcentage est plus élevé pour le travail-sociétal). Concernant le travail-organisation et le travail-emploi, les scores sont équitablement répartis dans les classes « modérée » et « élevée ». En résumé, **le travail pourrait être plus central pour les jeunes, car il est une source de plaisir, quand il s’agit du travail-sociétal, puis du travail-activité. Mais il serait moins central quand il s’agit du travail-organisation et encore moins quand il s’agit du travail-emploi.**

II- Facteurs d’orientations au travail

Nous avons ensuite suivi la même démarche pour les facteurs d’orientations au travail. Les scores des sujets sont majoritairement répartis dans les classes « élevée » (voir Annexe 7-b.). Comme pour les facteurs de centralité, nous avons, dans un premier temps, comparé la répartition des scores pour chaque type de rapport au travail. Puis nous avons effectué une comparaison pour l’ensemble des facteurs. Les graphiques suivants permettent à nouveau une meilleure visualisation de ces différences de répartition.

Figure 7.

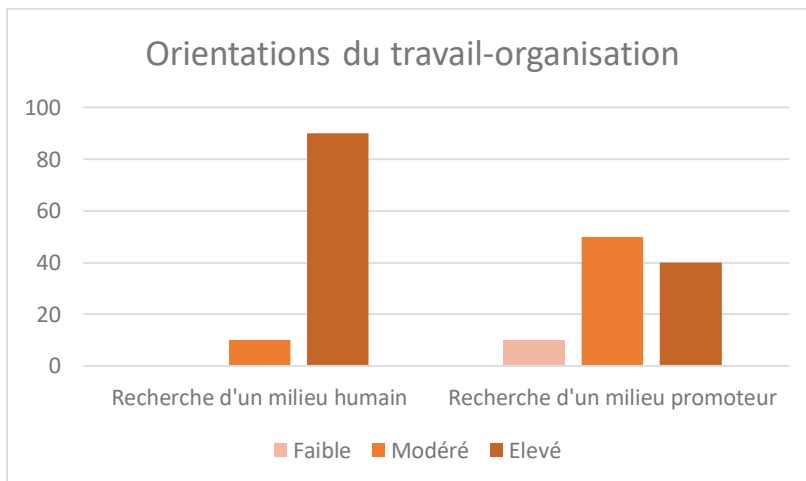
Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail-emploi



Ici, on voit que le pourcentage de scores répartis dans la classe « élevée » est plus grand pour le facteur de recherche d’équilibre dans le travail-emploi que pour le facteur de recherche d’un statut. **Les jeunes semblent donc accorder plus d’importance à la recherche d’équilibre et de sécurité dans leur emploi qu’à la recherche d’une place et d’un statut.**

Figure 8.

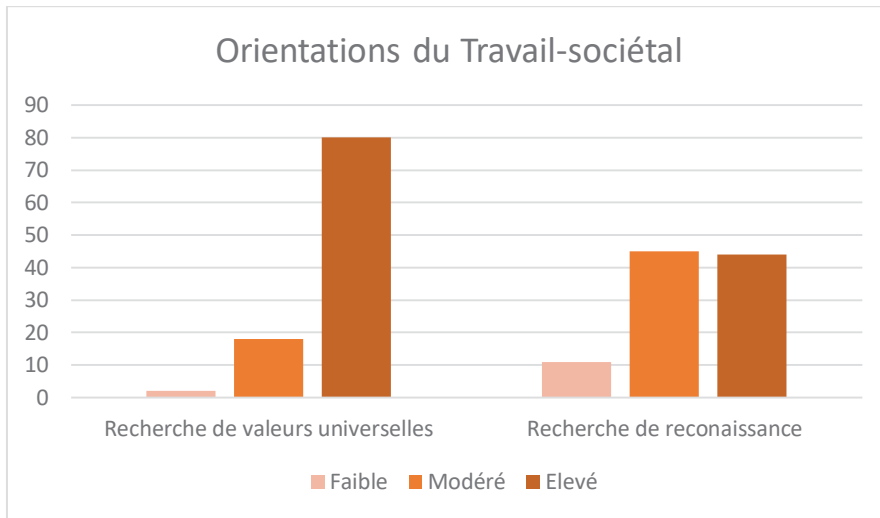
Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail-organisation



Ici, les scores sont majoritairement répartis dans la classe « élevée » pour la recherche d’un milieu humain tandis que la répartition est équivalente entre la classe « modérée » et « élevée » pour la recherche d’un milieu promoteur. **Les jeunes semblent donc accorder plus d’importance à la recherche d’un milieu humain et valorisant qu’à la recherche d’un milieu promoteur pour leur activité de travail effectuée dans une certaine « organisation ».**

Figure 9.

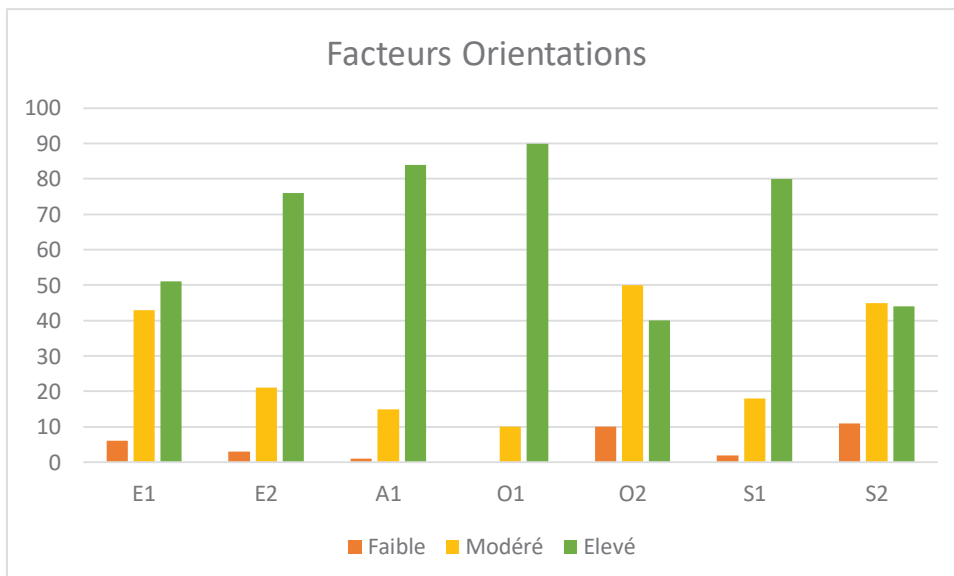
Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail-sociétal



Ici, les scores sont majoritairement répartis dans la classe « élevée » pour la recherche de contribution à des valeurs universelles humanistes tandis que la répartition est équivalente entre la classe « modérée » et « élevée » pour la recherche de reconnaissance sociale. **Les jeunes semblent donc accorder plus d’importance à la recherche de valeurs universelles humanistes qu’à la recherche de reconnaissance sociale quand ils voient le travail comme le moyen d’obtenir une place dans la société et d’y apporter leur contribution.**

Figure 10.

Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail



Note. E = Travail-Emploi ; A = Travail-Activité ; O = Travail-Organisation ; S = Travail-Sociétal

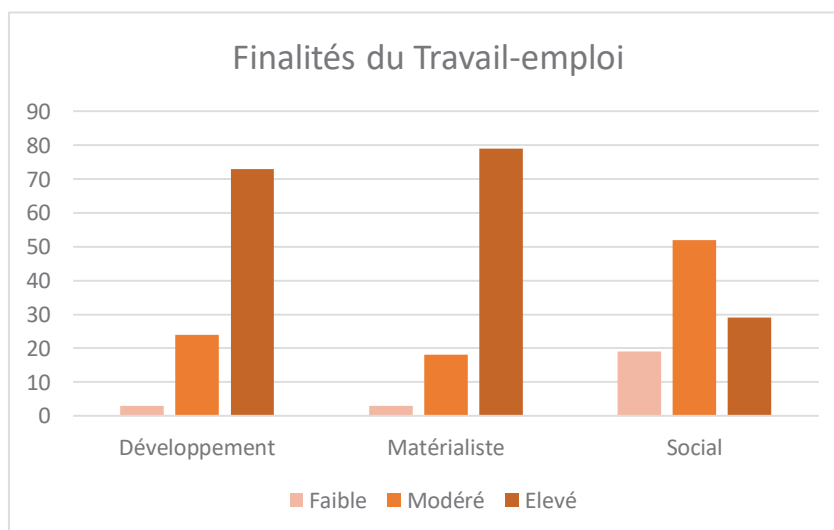
Ici, on peut voir une différence nette dans la répartition des scores entre deux groupes de facteurs. En effet, nous avons, d'un côté, les facteurs pour lesquels les scores sont majoritairement répartis dans la classe élevée. Il s'agit de : **la recherche d'un milieu humain dans le travail-organisation** (pourcentage légèrement plus élevé que pour les autres facteurs), **la recherche de bien-être dans le travail-activité, la recherche de valeurs universelles humanistes dans le travail-sociétal et la recherche d'équilibre et de sécurité dans le travail-emploi**. Les jeunes semblent donc accorder plus d'importance à la recherche de ces aspects du travail. Tandis que, que pour les trois autres facteurs, les scores sont équitablement répartis dans les classes « modérée » et « élevée ». Il s'agit de la recherche d'un statut et d'une place dans le travail-emploi (qui a un pourcentage légèrement plus élevé dans la classe élevée contrairement aux deux autres), de la recherche de reconnaissance sociale dans le travail-sociétal puis de la recherche d'un milieu promoteur dans le travail-organisation (qui semble être le facteur le moins recherché de tous par les sujets).

III- Facteurs de finalités du travail

Nous avons fait la même chose pour les facteurs de finalités du travail. Ici, les scores sont à nouveau majoritairement répartis dans la classe « élevée » (voir Annexe 7-c.). Comme pour les facteurs de centralité et d'orientations, nous avons, dans un premier temps, comparé la répartition des scores pour chaque type de rapport au travail. Puis nous avons effectué une comparaison pour les facteurs de finalités développementales, matérialistes et sociales.

Figure 11.

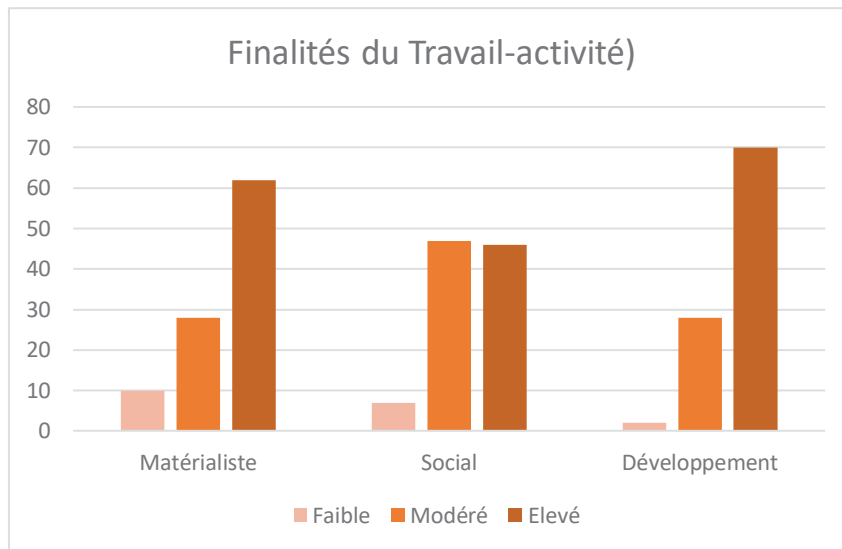
Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-emploi



Ici on voit que, pour le travail-emploi, les scores des facteurs de finalités développementales et matérialistes sont majoritairement répartis dans la classe « élevée ». **Ces finalités pourraient donc être plus importantes pour les jeunes quand il s’agit du travail-emploi** ; à l’inverse des finalités sociales, dont les scores sont majoritairement répartis dans la classe « modérée ».

Figure 12.

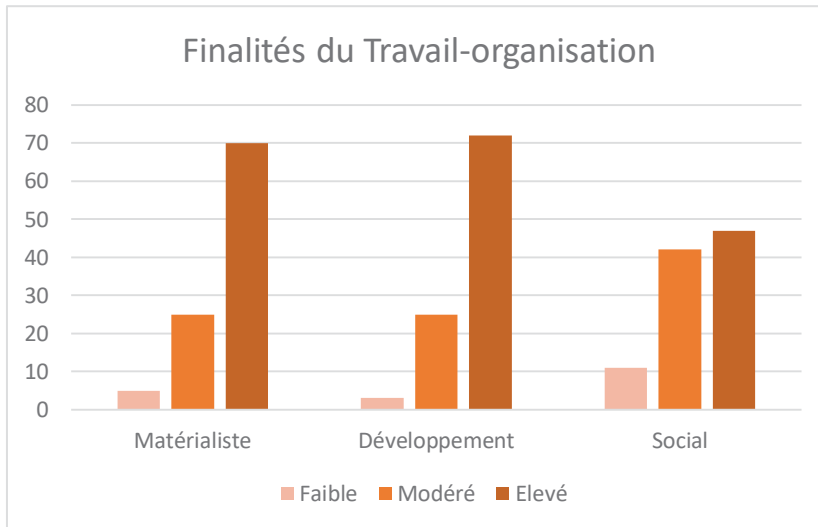
Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-activité



Ici, on peut hiérarchiser l’importance accordée aux trois facteurs de finalités. Comme précédemment, les scores des facteurs de finalités développementales et matérialistes sont majoritairement répartis dans la classe « élevée ». Mais on observe que le pourcentage de la classe « élevée » est légèrement plus haut pour les finalités développementales. **Quand il s’agit de l’effort fourni dans l’activité de travail, les finalités développementales pourraient être les plus importantes pour les jeunes, suivi des finalités matérialistes puis des finalités sociales** (dont les scores sont répartis de manière identique entre la classe « modérée » et « élevée »).

Figure 13.

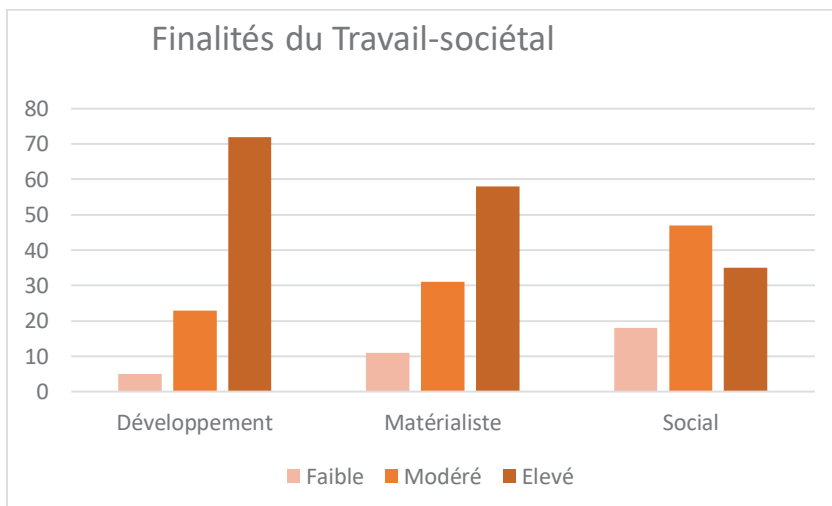
Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-organisation



Ici, les répartitions des scores sont similaires à celles pour le travail-emploi (cf. Figure 11). Il semblerait donc que, comme pour le travail-emploi, **les jeunes accordent plus d'importance aux finalités développementales et matérialistes quand il s'agit du de l'activité de travail effectuée dans une certaine « organisation ».**

Figure 14.

Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-sociétal

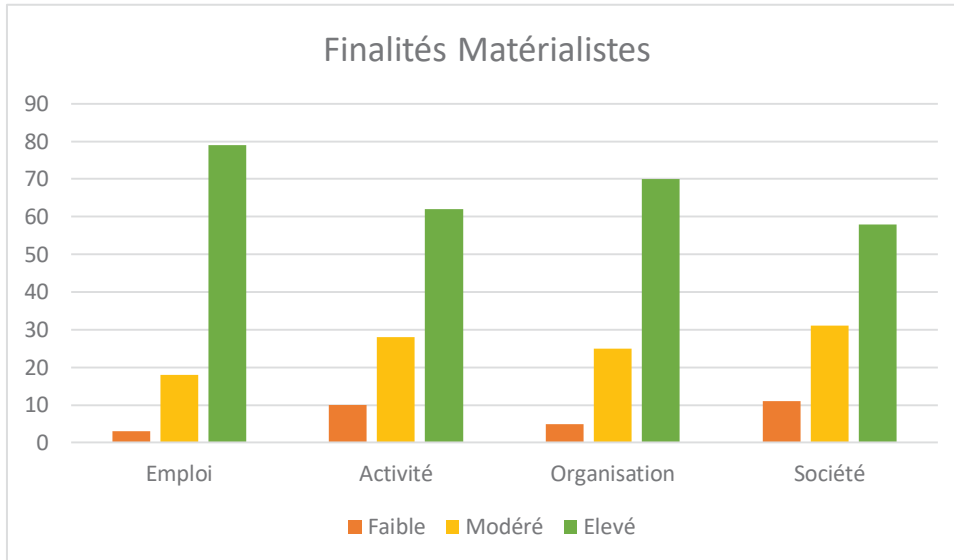


Ici, les répartitions de scores sont similaires à celles pour le travail-activité (cf. Figure 12). Il semblerait donc que, comme pour le travail-activité, **les jeunes accordent plus d'importance aux finalités développementales, puis aux finalités matérialistes puis aux finalités sociales,**

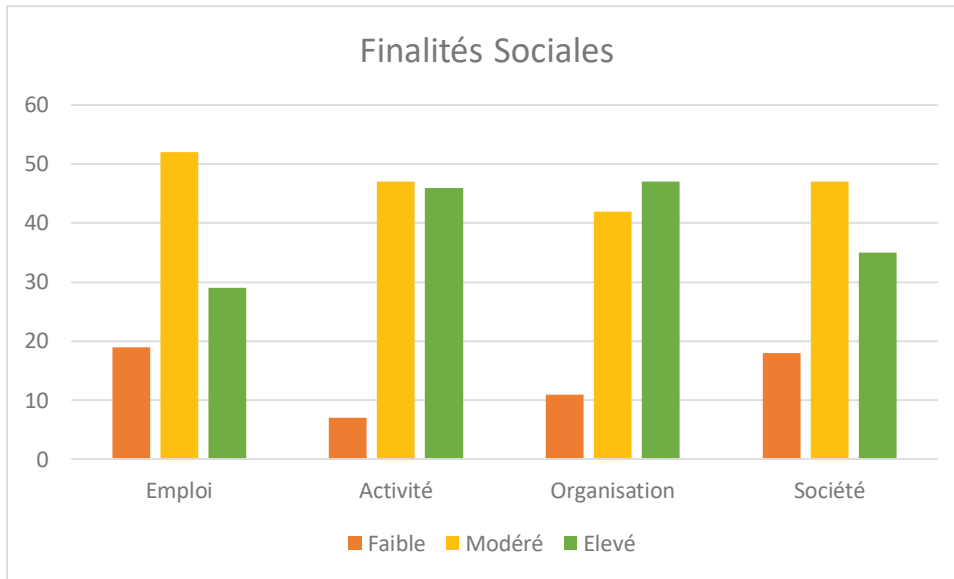
quand il s'agit du travail vu comme le moyen d'obtenir une place dans la société et d'y apporter sa contribution.

Figure 15.

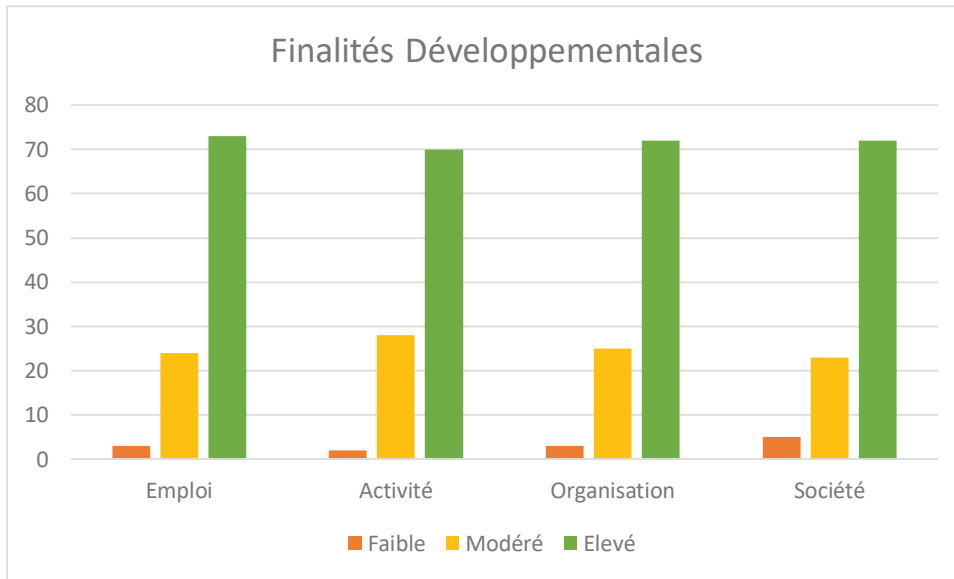
Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités matérialistes du travail



Quand on compare les répartitions des scores pour les facteurs de finalités matérialistes, on s'aperçoit qu'ils sont majoritairement répartis dans la classe « élevée ». Mais ce pourcentage est plus élevé quand il s'agit du travail-emploi puis du travail-organisation. **Les finalités de développement de leur carrière et de leur niveau de vie semblent donc très importantes pour les jeunes quand le travail est perçu comme un emploi ou une activité effectuée dans une certaine « organisation ».** Et elles semblent toujours importantes (mais un peu moins) quand il s'agit de l'effort fourni dans une activité de travail ou de l'activité de travail vue comme le moyen d'obtenir une place dans la société et d'y apporter sa contribution.

Figure 16.*Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités sociales du travail*

Quand on compare la répartition des scores des facteurs de finalités sociales on s'aperçoit qu'ils sont répartis équitablement entre la classe « modérée » et « élevée » pour le travail-activité et le travail-organisation. Mais quand il s'agit du travail-emploi et du travail-sociétal, ils sont majoritairement répartis dans la classe « modérée ». **Les jeunes semblent donc accorder plus d'importance aux finalités d'intégration sociale quand il s'agit de l'effort fourni dans une activité de travail et de l'activité effectuée dans une certaine « organisation », que quand il s'agit d'une activité rémunérée ou d'une activité de travail vue comme le moyen d'obtenir une place dans la société et d'y apporter sa contribution.** Ces résultats peuvent s'expliquer du fait que la finalité d'intégration sociale est associée à celle d'aider autrui quand il s'agit du travail-activité et du travail-organisation. Alors qu'elle est associée à celle de reconnaissance sociale quand il s'agit du travail-emploi et du travail-sociétal.

Figure 17.*Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités développementales du travail*

Quand on compare les répartitions de scores pour les facteurs de finalités développementales, on peut vérifier qu'elles sont presque identiques pour chaque type de rapport au travail. **Les jeunes semblent donc accorder une grande importance au fait de travailler pour se développer et s'épanouir personnellement et cela peu importe la façon de définir le travail.** Cela peut sembler contradictoire avec le fait que les analyses de corrélation du chapitre précédent indiquaient que les corrélations étaient moins fortes pour les finalités développementales du travail (en comparaison avec les corrélations des finalités matérialistes et sociales). **Cela peut vouloir dire que pour chaque définition du travail, de nombreux jeunes accorderaient une grande importance à la finalité développementale (près de 70% pour chaque facteur), mais que ce ne seraient pas les mêmes jeunes qui ont ces scores « élevés » en fonction de la définition du travail qui est convoquée** (ce qui expliquerait le fait que les corrélations entre les facteurs soient modérées).

Maintenant que nous avons exploré la hiérarchie de l'importance que l'ensemble des jeunes pourraient accorder aux différents facteurs, nous aimerions savoir s'il existe des différences au sein même de notre population. Nous souhaitons donc étudier plus précisément si, à l'intérieur de cette génération « Z », les jeunes peuvent se distinguer les uns des autres vis-à-vis de l'importance qu'ils accordent à certains facteurs. Il nous faudra donc identifier quels sont ces facteurs mais aussi décrire les profils des jeunes qui y accordent plus ou moins d'importance.

Chapitre 9 : Analyse factorielle mixte et analyse de classification hiérarchique

Pour vérifier s'il existe des différences dans les rapports au travail construits par les jeunes, au sein de notre population, nous avons décidé d'effectuer une analyse factorielle mixte (AFM) puis une classification hiérarchique (analyse en cluster) à l'aide des logiciels R et R studio. Une AFM consiste, dans un premier temps, à décrire les premières tendances de nos données car elle indique les liens entre les différentes variables issues des résultats de nos ACP. Ensuite, une analyse en cluster, réalisée à partir des résultats de l'AFM, permet de nous centrer sur les sujets car, en identifiant différents regroupements de sujets, elle donne à voir les points de convergence entre les différents sujets d'un même groupe, ainsi que les points de divergence des sujets d'un groupe en comparaison avec l'échantillon total.

I- Analyse factorielle mixte

L'Analyse factorielle mixte (Escofier & Pagès, 1983,1998) est une forme d'analyse factorielle qui s'applique pour des données qui décrivent un ensemble de personnes par un ensemble de variables quantitatives et qualitatives, structurées en groupes. Nous avons choisi cette méthode d'analyse car nos variables quantitatives sont catégorisées en trois « thématiques » (centralité, orientation et finalités) et donc en trois groupes. De plus, nos variables qualitatives sont également rangées dans deux catégories différentes (données sociobiographiques et données liées aux valeurs privilégiées par les sujets). L'AFM permet d'analyser plusieurs thématiques simultanément en maintenant l'équilibre d'influence entre les différents groupes de variables. Ainsi, les résultats de l'analyse ne sont pas exclusivement liés à certaines thématiques au détriment d'autres (Pagès & Tenenhaus, 2002).

L'AFM a été effectuée en considérant cinq groupes de variables :

- Les données sociobiographiques (variables qualitatives illustratives)
- Le groupe de valeurs du sujet (variable qualitative active)
- La centralité du travail (variables quantitatives actives)
- Les orientations au travail (variables quantitatives actives)
- Les finalités du travail (variables quantitatives actives)

Les données sociobiographies (Age, Genre, statut professionnel, classe sociale et niveau de diplôme) ont été introduites en variables illustratives afin de ne pas affecter la solution de l'AFM. En effet, elles ne participent pas à la construction des dimensions mais peuvent être liées aux dimensions qui seront dégagées par l'AFM. L'AFM a été réalisée avec le package FactoMineR du logiciel libre R (Lê et al, 2008 ; Kostov et al, 2015).

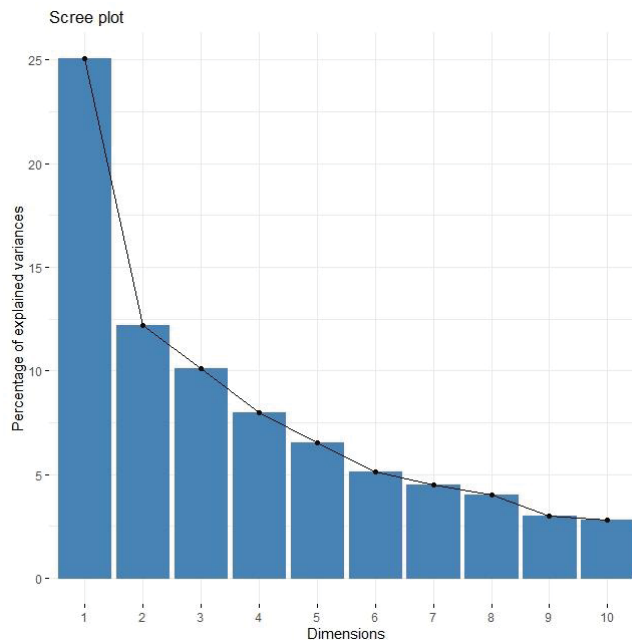
La réalisation de l'AFM repose sur trois étapes que nous avons suivies :

- L'identification du nombre de dimensions à retenir : nous nous appuyons sur le critère du « coude de Cattell ». L'examen du graphique de distribution de l'inertie nous permet de ne retenir que les facteurs qui se situent avant la « rupture » de la « pente » du coude.
- L'examen des contributions des groupes de variables pour chaque dimension retenue afin de décrire à quoi correspondent nos dimensions.
- L'examen des liaisons entre les variables (les contributions¹, les corrélations et les cos²) à l'aide des sorties des résultats et des graphiques de visualisation.

1- Choix du nombre de dimensions

Figure 18.

Pourcentage d'explication de la variance en fonction du nombre de dimensions



¹ La corrélation est le degré de liaison de la variable avec la dimension. La contribution renseigne le niveau d'influence (en pourcentage) de la variable dans la définition de la dimension. Le cos² renvoie à la qualité de représentation de la variable sur la dimension.

L'examen de la décomposition de l'inertie, à l'aide du graphique, permet de retenir les deux premières dimensions qui résument 37% de l'inertie totale.

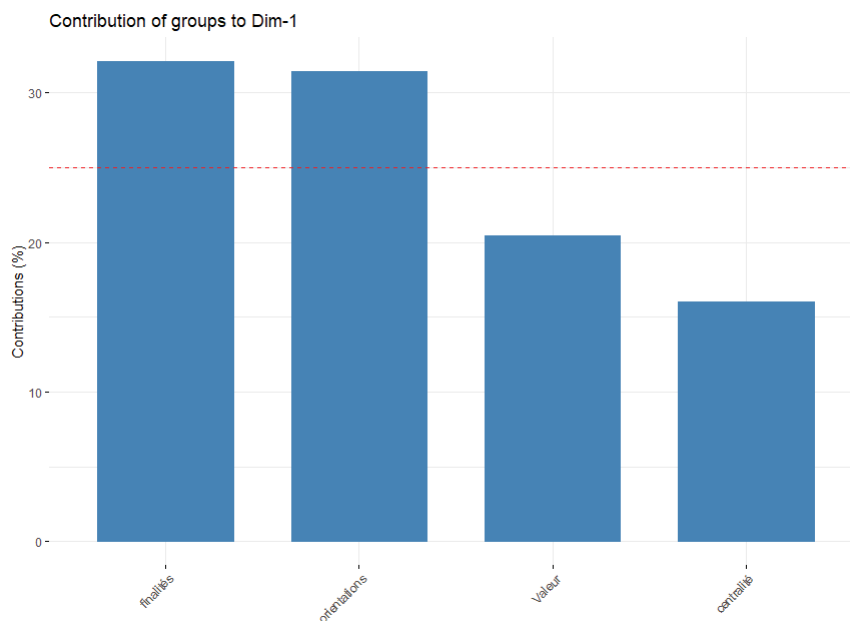
2- Présentation et interprétation de la première dimension

La première dimension (représentée par l'axe horizontal) explique 25% de l'inertie totale. Nous l'avons nommée « Un ensemble de variables positivement corrélées » car, comme nous allons le voir, toutes les variables sont positivement associées à cette dimension.

La figure montre la contribution des différents groupes de variables pour cette dimension. On peut donc voir que les groupes de variables « Finalités » et « Orientations » sont ceux qui ont les contributions les plus fortes sur cette dimension.

Figure 19.

Contributions des groupes de variables à la dimension 1 de l'AFM



Note. Lecture du graphique : La ligne en pointillé rouge indique la valeur moyenne de contribution attendue si toutes les contributions étaient uniformes.

Le tableau suivant résume les contributions, corrélations, \cos^2 et V.test des variables à la première dimension. Concernant le choix des variables à conserver, nous avons répertorié toutes les variables qui remplissent les trois critères suivants :

- Les variables qui ont un \cos^2 (qualité de représentation de la variable) supérieur ou égal à .10
- Les variables qui ont une corrélation égale ou supérieure à .10

- Les variables (qualitatives) dont le V.test est inférieur à -1 ou supérieur à 1

Tableau 35.*Un ensemble de variables positivement corrélées*

Variabiles regroupées dans la dimension 1	Corrélation	Contribution (%)	Cos²
Centralité			
Travail-Emploi Existentielle	.54	4.12	0.29
Travail-Emploi Hédonique	.34	1.62	0.11
Travail-Organisation Existentielle	.42	2.55	0.18
Travail-Sociétal Existentielle	.56	4.38	0.31
Orientations			
Travail-Emploi Statut	.69	5.90	0.47
Travail-Emploi Equilibre	.49	3.03	0.24
Travail-Activité bien-être	.52	3.34	0.27
Travail-Organisation humain	.63	5.00	0.40
Travail-Organisation promoteur	.63	4.93	0.40
Travail-Sociétal universalité	.50	3.15	0.25
Travail-Sociétal reconnaissance	.70	6.07	0.49
Finalités			
Travail-Emploi Développement	.60	2.50	0.36
Travail-Emploi Matérialiste	.69	3.36	0.48
Travail-Emploi Sociale	.61	2.65	0.38
Travail-Activité Matérialiste	.60	2.50	0.36
Travail-Activité Sociale	.61	2.63	0.38
Travail-Activité Développement	.59	2.43	0.35
Travail-Organisation Matérialiste	.65	2.97	0.43
Travail-Organisation Développement	.59	2.47	0.35
Travail-Organisation Sociale	.55	2.15	0.31
Travail-Sociétal Développement	.65	2.93	0.42
Travail-Sociétal Matérialiste	.63	2.83	0.40
Travail-Sociétal Sociale	.61	2.64	0.38
Variabiles qualitatives	Contribution	V. test	cos²
Valeurs			
Groupe 1	9.95	-9.90	0.63
Groupe 4	10.43	10.27	0.66
Variabiles illustratives	Corrélation	V. test	cos²
Age : 18-22 ans	.11	1.15	0.21
Age : 23-27 ans	-.10	-1.15	0.21
Genre : Féminin	.18	3.26	0.69
Genre : Masculin	-.52	-3.26	0.69
Diplôme : Aucun	-.64	-1.43	0.26
Diplôme : Licence	.22	1.58	0.51
Statut : alternant	.20	1.02	0.14
Statut : sans activité	-.19	-1.00	0.17

Concernant la première dimension, nous pouvons voir, à partir du tableau, que toutes les variables quantitatives sont positivement corrélées à la dimension. Plus précisément, ce sont toutes les variables relatives aux orientations et finalités du travail qui le sont ainsi que la centralité du travail-emploi et la centralité existentielle du travail-organisation et du travail-sociétal. Les variables sociobiographiques illustratives nous apprennent quels profils de sujets sont significativement associés à la dimension. Plus précisément, les variables avec un V.test positif sont positivement associées aux variables actives qui sont positivement corrélées à la dimension (c'est le contraire pour les variables avec un V.test négatif).

Nous pouvons donc dire que les profils des femmes (corrélation = .18 et V. test = 3.26) et des hommes (corrélation = -.52 et V.test = -3.26) sont significativement différents pour cette dimension. Plus concrètement, les femmes ont des scores plus élevés que les hommes pour l'ensemble des 23 variables positivement corrélées à cette dimension. On observe également une différence significative entre les 18-22 ans qui ont des scores plus élevés que les 23-27 ans. Concernant l'activité professionnelle du sujet, les alternants ont des scores plus élevés, contrairement aux sujets sans activité qui auraient des scores plus faibles. Enfin, on relève que les jeunes diplômés d'une licence auraient des scores plus élevés, contrairement aux jeunes sans diplôme qui auraient des scores plus faibles. Pour finir, les sujets issus du groupe 4 de valeurs (ayant des scores élevés pour les valeurs du facteur « intrinsèque/social » mais aussi pour les valeurs du facteur « extrinsèque/prestige ; cf. chapitre 7) ont des scores plus élevés que ceux issus du groupe 1 de valeurs (ayant des scores faibles pour les valeurs du facteur « intrinsèque/social » mais aussi pour les valeurs du facteur « extrinsèque/prestige »).

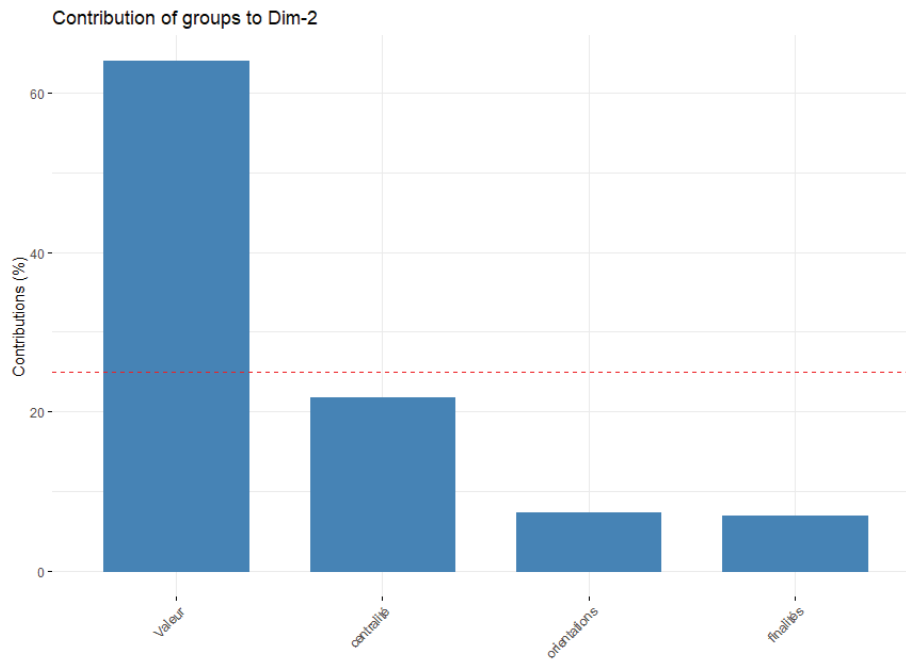
3- Présentation et interprétation de la deuxième dimension

La deuxième dimension (représentée par l'axe vertical) permet d'expliquer 12,2 % de l'inertie totale. Nous avons décidé de la nommer « Opposition entre les aspects matérialistes du travail et la centralité hédonique du travail ». En effet, comme nous allons le voir, les facteurs de centralité hédonique sont positivement corrélés à la dimension tandis que certains facteurs relatifs à des aspects « matériels » du travail y sont négativement associés.

Ici, on peut voir que c'est le groupe de valeurs qui contribue le plus fortement à la construction de la dimension, suivi du groupe de variables « Centralité ».

Figure 20.

Contributions des groupes de variables à la dimension 2 de l'AFM



Le tableau suivant résume les contributions, corrélations, \cos^2 et V.test des variables à la deuxième dimension.

Tableau 36.

Opposition entre les aspects matérialistes du travail et la centralité hédonique du travail

Variables regroupées dans la dimension 2	Corrélation	Contribution (%)	\cos^2
Centralité			
Travail-Activité Hédonique	.44	5.70	0.19
Travail-Organisation Hédonique	.34	3.49	0.12
Travail-Société Hédonique	.46	6.24	0.21
Orientations			
Travail-Emploi Statut	-0.32	2.74	0.10
Finalités			
Travail-Activité Matérialiste	-0.36	1.88	0.13
Variables qualitatives	Contribution	V. test	\cos^2
Valeurs			
Groupe 2	36.84	-12.44	0.64
Groupe 3	26.54	10.42	0.46
Variables illustratives	Corrélation	V. test	\cos^2
Age : 18-22 ans	-0.14	-2.06	0.33
Age : 23-27 ans	.13	2.06	0.33
Classe sociale : défavorisée	-0.20	-2.26	0.34
Classe sociale : favorisée	.16	1.74	0.22
Diplôme : Aucun	-0.62	-1.99	0.25
Diplôme : CAP	-0.41	-1.33	0.25

Diplôme : BAC	-0.30	-3.23	0.65
Diplôme : Licence	.14	1.45	0.20
Diplôme : Master	.39	3.49	0.58
Statut : Etudiant salarié	.32	2.25	0.59
Statut : alternant	-0.32	-2.28	0.35
Statut : Jeune actif	.26	1.93	0.33
Statut : sans activité	-0.23	-1.72	0.25

Ici, on peut voir que les variables de centralité hédonique du travail (excepté celle du travail-emploi) sont positivement corrélées à la dimension, tandis que la recherche d'une place et d'un statut dans le travail-emploi ainsi que les finalités matérialistes du travail-activité sont négativement corrélées à la dimension. Dans ce cas, les variables catégorielles avec un V.test positif sont associées aux variables positivement corrélées avec la dimension et négativement associées aux variables corrélées négativement à la dimension (c'est le contraire pour les variables avec un V.test négatif).

Plus concrètement, les jeunes qui vont avoir des scores plus élevés pour les facteurs de centralité hédonique du travail et des scores plus faibles pour la recherche d'une place et d'un statut dans le travail-emploi ainsi que pour l'objectif de développement de carrière et de niveau de vie dans le travail-activité sont ceux qui : ont 23-27 ans, sont issus de la classe sociale favorisée, sont diplômés d'une licence ou d'un master, sont étudiants salariés ou jeunes actifs. A l'inverse, les jeunes qui vont avoir des scores plus élevés pour la recherche d'une place et d'un statut dans le travail-emploi ainsi que pour l'objectif de développement de carrière et de niveau de vie dans le travail-activité et qui vont avoir des scores plus faibles pour les facteurs de centralité hédonique du travail sont : les jeunes qui ont 18-22 ans, qui sont issus de la classe sociale défavorisée, qui n'ont pas de diplôme ou qui ont un diplôme de niveau CAP ou BAC, qui sont en alternance ou sans activité. Enfin, les sujets issus du groupe 3 de valeurs (ayant des scores élevés pour les valeurs du facteur « intrinsèque/social » et des scores faibles pour les valeurs du facteur « extrinsèque/prestige » ; cf. chapitre 7) ont des scores plus élevés sur les facteurs positivement corrélés en comparaison avec ceux issus du groupe 2 de valeurs (ayant des scores faibles pour les valeurs du facteur « intrinsèque/social » et des scores élevés pour les valeurs du facteur « extrinsèque/prestige ») qui ont des scores plus élevés pour les facteurs négativement corrélés à la dimension.

On peut également noter que les résultats de l'AFM mettent en lumière **le lien entre les valeurs du travail des jeunes et les rapports au travail qu'ils construisent**. Déjà car, ce sont les

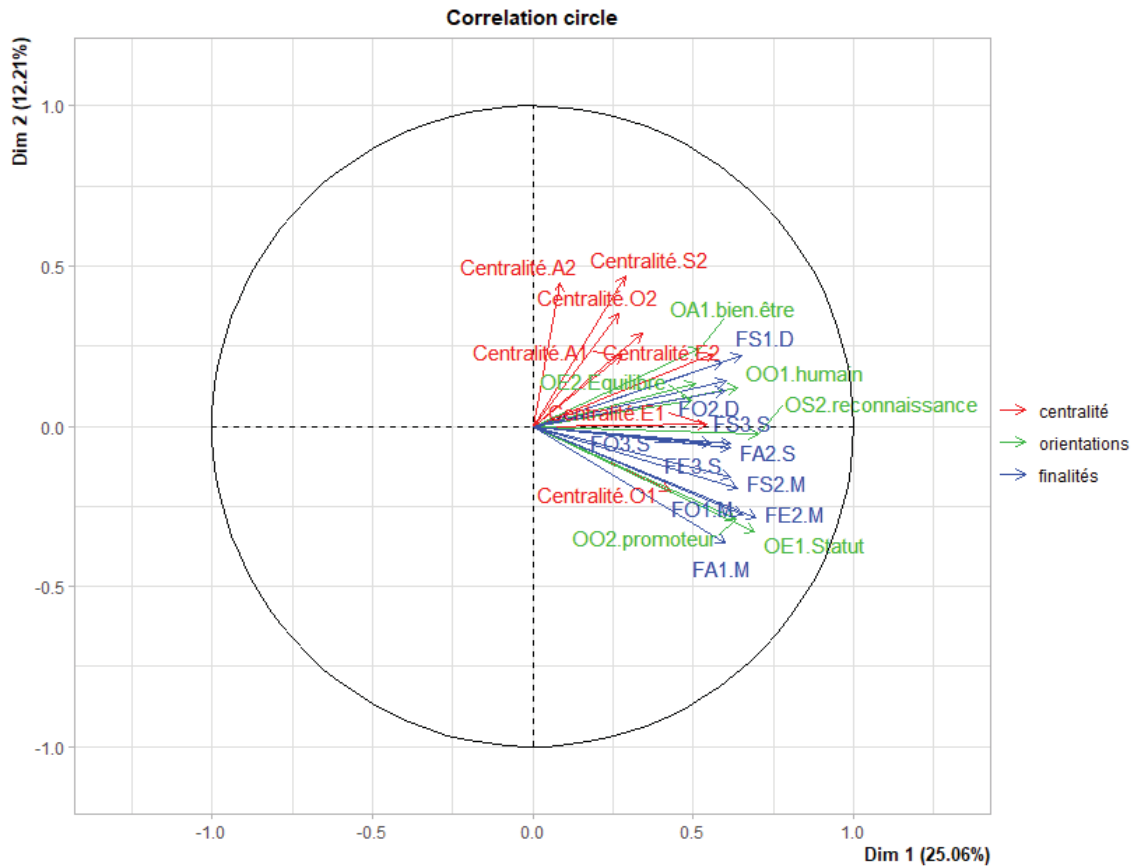
variables liées aux valeurs du sujet qui contribuent le plus fortement à la construction de la deuxième dimension de l'AFM. De plus, quand on regarde les résultats liés à la première dimension, les jeunes qui ont des scores plus faibles sur l'ensemble des valeurs sont également ceux qui ont des scores faibles sur l'ensemble des variables relatives à leurs rapports au travail (et inversement). Si on se penche sur les résultats de la deuxième dimension, on observe que les jeunes qui ont des scores plus faibles concernant des aspects « matérialistes » du travail sont aussi ceux qui ont des scores plus faibles vis-à-vis des valeurs extrinsèques/prestige (et inversement). Tandis que les jeunes qui ont des scores plus élevés concernant des aspects « hédoniques » du travail sont également ceux qui ont des scores plus forts vis-à-vis des valeurs intrinsèques du travail (et inversement).

4- Relations entre les variables quantitatives

En complément des tableaux précédents, le graphique suivant représente la projection des différentes variables quantitatives et illustre plus précisément les relations entre les variables. Sur le graphique, on peut voir la première dimension qui est représentée par l'axe horizontal et la deuxième dimension qui est représentée par l'axe vertical. Chaque flèche est associée à une variable. La direction de la flèche indique la force de la relation de la variable avec chaque dimension. Donc, plus la flèche se rapproche de la ligne horizontale, plus la variable est liée à la dimension 1, tandis que plus la flèche se rapproche de la ligne verticale, plus la variable est liée à la dimension 2. La longueur de la flèche renseigne sur la qualité de la représentation de la variable dans le plan factoriel, plus la flèche est longue et se rapproche du cercle, plus la qualité de représentation de la variable est importante.

Figure 21.

Cercle des corrélations entre les variables et les deux dimensions de l'AFM



Note. 1^{ère} lettre : Centralité ou O = orientations ou F = finalités

2^{ème} lettre : E = travail-Emploi, A = travail-Activité, O = travail-Organisation et S = travail-Sociétal

Chiffre = numéro d'apparition du facteur dans l'ACP (pour les facteurs de centralité 1 = Existentielle et 2 = Hédonique)

Dernière lettre (pour les facteurs de finalité) : D = développement, M = matérialiste S = social

Pour la première dimension, toutes les variables sont corrélées positivement (car positionnées dans les quadrants à droite). Concernant la deuxième dimension, on repère les variables positivement corrélées à la dimension (dans le quadrant supérieur) ainsi que les variables négativement corrélées à la dimension (dans le quadrant inférieur).

Nous pouvons voir, à partir du graphique, que les variables de « centralité hédonique » ainsi que les variables de « centralité existentielle » pour le travail-emploi et le travail activité vont de pair avec la recherche de bien-être dans le travail-activité, d'équilibre dans le travail-emploi, de milieu humain dans le travail-organisation, de reconnaissance dans le travail-sociétal ainsi qu'avec les variables de finalités « développementales » pour le travail-organisation et sociétal. Cela car elles sont projetées dans le même quadrant (supérieur à droite). Cela signifie que les sujets vont avoir tendance à accorder la même importance à cet ensemble de variables.

Aussi, les variables : « Centralité existentielle » du travail-organisation, « Recherche d'un statut » dans le travail-emploi, « Recherche de promotion de carrière et niveau de vie » dans le travail-organisation ainsi que les variables relatives aux finalités « matérialistes » et « sociales » du travail vont de pair. Cela car elles sont projetées dans le même quadrant (inférieur à droite). Les sujets vont donc avoir tendance à accorder une importance similaire à l'ensemble de ces facteurs.

Enfin, ce graphique permet une représentation visuelle des matrices de corrélations présentées tout au long du chapitre 7. Nous pouvons effectivement voir que les variables de finalités sont plus fortement liées entre elles car les flèches sont « proches », en comparaison des variables de centralité qui sont projetées dans différentes directions. A ce sujet, elles sont quand-même toutes projetées dans le même quadrant, excepté celle relative à la centralité-existentielle du travail-organisation qui n'est effectivement que faiblement liée aux autres variables de centralité. On peut également voir que les variables de centralité existentielle sont moins liées entre-elles car elles sont projetées dans différentes directions, en comparaison des variables de centralité hédonique dont les flèches sont plus « proches ». Par contre, le graphique ne permet pas de voir quelles variables de finalités seraient les plus liées (entre les finalités développementales entre-elles, les finalités matérialistes entre-elles ou les finalités sociales entre-elles) car toutes les flèches semblent « proches ».

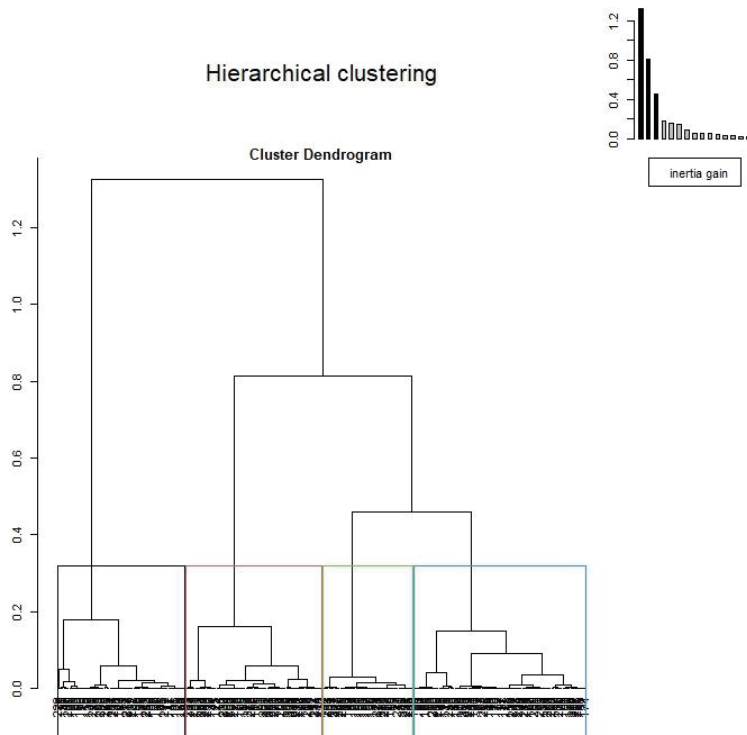
A partir des résultats de l'analyse factorielle mixte, nous avons pu nous focaliser sur les liens entre les variables et donc, observer quelles variables s'associaient entre elles, au travers de deux dimensions. L'objectif sera ensuite de nous centrer sur les sujets de notre étude. L'analyse de classification hiérarchique, qui s'appuie sur les résultats de l'AFM, identifie s'il existe, au sein de notre échantillon, des regroupements de sujets, appelés « clusters ». En effet, l'analyse regroupe les individus dans différents « clusters » en fonction de leurs similitudes et elle indique quelles variables sont significativement associées aux différents « profils de sujets » (Carlsberg et al, 2016). Nous serons donc en mesure de regrouper les sujets en fonction des similitudes de leurs rapports au travail et de leurs points de divergence vis-à-vis de l'échantillon global.

II- Analyse de classification hiérarchique

1- Choix du nombre de classes

Figure 22.

Arbre de classification et graphique d'inertie



Note. Le cluster 1 est en noir ; le cluster 2 en rouge ; le cluster 3 en vert et le cluster 4 en bleu

L'arbre et le graphique d'inertie suggèrent de conserver quatre classes de sujets. Après examen des résultats avec trois et quatre groupes de sujets, nous avons décidé de faire une classification à quatre clusters afin d'avoir une analyse plus fine de notre échantillon.

Le tableau suivant synthétise les caractéristiques principales des quatre clusters.

Tableau 37.

Tableau synthétique des quatre clusters

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Sujets	56 (21 %)	77 (28%)	54 (20%)	86 (31 %)
Variables qualitatives				
Genre	Masculin			Féminin
Niveau diplôme	Niveau 4-Master		Niveau 2-BAC	Niv3 - Licence
Statut	Sans activité	Jeune actif Sans activité	Alternant Etudiant salarié	
Groupe Valeurs	1	3	2	4
Variables quantitatives				
Centralité	Toutes les variables (sauf la centralité)	Les 4 centralités « Hédonique »	O – Existentielle S, O et A - Hédonique	Toutes les variables (sauf la centralité)
Orientations		E – Statut O - promoteur	E – Statut A – bien-être	

Finalités	Hédonique du travail-activité)	Les 4 finalités « Matérialistes »	A, O, E – Matérialistes A - Développement	Hédonique du travail-activité)
-----------	--------------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------------

Note. E = Travail-Emploi, A = Travail-Activité, O = Travail-organisation et S = Travail-sociétal
 En noir = Variable significativement surreprésentée dans le cluster par rapport à la moyenne de l'échantillon total

En rouge = Variable significativement sous-représentée dans le cluster par rapport à la moyenne de l'échantillon total

Concernant les variables catégorielles, nous avons, pour chaque cluster, indiqué celles qui sont significatives, c'est-à-dire celles qui sont réellement discriminantes dans le fait qu'un sujet appartienne à un cluster. Pour exemple, les sujets du cluster 1 sont significativement associés à la modalité « sans activité » de la variable « statut ». Cela signifie que les jeunes du cluster 1 sont majoritairement des jeunes sans activité ou que les jeunes sans activité sont majoritairement dans le cluster 1 (ou les deux). De la même façon, concernant les variables numériques, nous avons indiqué celles dont la moyenne (pour chaque cluster) est significativement au-dessus ou en-dessous de la moyenne générale (pour l'ensemble de l'échantillon).

2- Cluster 1

De manière générale, les jeunes issus du cluster 1 ont des scores significativement en dessous de la moyenne générale pour l'ensemble des variables numériques. Ces résultats sont en lien avec leurs réponses au questionnaire de valeurs du travail car ils ont également des scores plus faibles sur l'ensemble des valeurs du travail car ils sont surreprésentés par les jeunes appartenant au groupe 1 des valeurs (V.test = 9.86). De plus, les jeunes de ce cluster sont surreprésentés par les hommes (V test = 2.68) et par les jeunes sans activité professionnelle (V test = 2.29)

Les résultats issus de l'analyse, répertoriés dans le tableau suivant, vont nous permettre de hiérarchiser, pour chaque facteur de « rapport au travail », leur degré d'éloignement vis-à-vis de la moyenne générale de l'échantillon total.

Tableau 38.
Variables numériques – Cluster 1

Variables	V. test
A - Centralité existentielle	- 2. 86

O - Centralité hédonique	- 4.31
S – Centralité hédonique	- 4.82
A – Recherche de bien-être et de bien travailler	- 4.89
E – Centralité hédonique	- 5.22
O – Centralité existentielle	- 5.32
E – Recherche d'équilibre et de sécurité	- 5.72
A – Finalités de développement et épanouissement personnel	- 5.73
S – Recherche de contribution à des valeurs humaines universelles	- 5.84
E – Centralité existentielle	- 5.96
A – Finalités matérialistes et carriéristes	- 6.22
O – Finalités sociales	- 6.29
E – Finalités sociales	- 6.33
O – Recherche d'un milieu promoteur	- 6.46
E – Finalités de développement et épanouissement personnel	- 6.66
S – Centralité existentielle	- 6.67
S – Finalités matérialistes et carriéristes	- 6.71
A – Finalités sociales	- 6.72
E – Recherche d'une place et d'un statut	- 6.81
S – Finalités sociales	- 7.08
E – Finalités matérialistes et carriéristes	- 7.09
O – Finalités matérialistes et carriéristes	- 7.60
S - Finalités de développement et épanouissement personnel	- 7.67
S – Recherche de reconnaissance sociale	- 7.69
O - Finalités de développement et épanouissement personnel	- 8.00
O – Recherche d'un milieu humain et valorisant	- 8.93

Note. E = Travail-Emploi, A = Travail-Activité, O = Travail-organisation et S = Travail-sociétal

La lecture des résultats se fait de la manière suivante : comme les résultats des V.test sont tous négatifs, les scores sont toujours en dessous de la moyenne générale. Cela signifie donc que les jeunes de ce cluster accordent moins d'importance à l'ensemble de ces facteurs, en comparaison avec l'échantillon total. Plus le résultat du V.test est proche de zéro (premières lignes du tableau) plus les scores se rapprochent de la moyenne générale. A l'inverse, plus les scores s'en éloignent (dernières lignes du tableau), moins les jeunes du cluster accordent de l'importance

au facteur, en comparaison avec l'importance accordée par l'ensemble des jeunes de l'étude. Cela signifie que l'importance accordée à la centralité existentielle du travail-activité ($V.test = -2.86$) est celle pour laquelle ils sont le plus proches de l'ensemble de la population. Mais si on veut être plus précis, le facteur pour lequel ils ne se distinguent pas de la moyenne générale est celui qui n'apparaît pas dans les résultats (car le résultat du test n'est pas significatif), ce facteur renvoie à la centralité hédonique du travail-activité. A l'inverse, le facteur le plus « bas » ($V.test = -8.93$) est celui pour lequel ils s'éloignent le plus de la moyenne générale. Donc le facteur auquel ils accordent le moins d'importance, en comparaison de l'ensemble de la population, est celui de la recherche d'un milieu humain et valorisant dans le travail-organisation.

Plus concrètement, ils vont donc être particulièrement moins que les autres jeunes en recherche d'un milieu de travail qui soit humain et valorisant, dans lequel ils se développent personnellement ou dans lequel ils développent leur niveau de vie et leur carrière. Ils vont également moins accorder d'importance à un emploi qui leur permet d'obtenir une place, un statut ou de développer leur carrière. Enfin, ils vont également accorder moins d'importance au fait de s'intégrer socialement, de se développer personnellement ou d'obtenir de la reconnaissance dans leur travail-sociétal.

Les facteurs pour lesquels ils accordent moins d'importance que les autres jeunes sont assez variés au niveau des aspects du travail auxquels ils renvoient. Cela peut s'expliquer par le fait que cette population doit être assez hétérogène concernant leur rapport à l'inactivité. En effet, beaucoup de jeunes qui ont rempli ce questionnaire étaient au chômage depuis peu, car récemment diplômés d'un master. Tandis que d'autres, qui ont été recrutés par l'intermédiaire des missions locales, étaient moins diplômés et se retrouvaient donc plus en difficulté face au marché de l'emploi. Les résultats sont cependant à nuancer car l'analyse n'indique pas que ce sont ces facteurs auxquels les jeunes du cluster 1 accordent le moins d'importance, mais qu'ils accordent moins d'importance à ces facteurs que les autres jeunes.

Pour conclure, s'il nous est difficile d'interpréter pourquoi ces jeunes vont particulièrement se distinguer du reste de la population sur l'importance accordée à ces facteurs, nous ne savons pas non plus comment expliquer le fait qu'ils vont systématiquement être en dessous de la moyenne générale et cela pour tous les aspects du travail sur lesquels ils ont été interrogés. Un des objectifs de notre deuxième étude sera donc de répondre à ces interrogations.

3- Cluster 2

Tableau 39.
Variables numériques – Cluster 2

Variable	V. test
S – Centralité hédonique	3.67
A – Centralité hédonique	3.43
O – Centralité hédonique	3.19
E – Centralité hédonique	2.87
O – Finalités matérialistes et carriéristes	- 2.39
S - Finalités matérialistes et carriéristes	- 2.75
E - Finalités matérialistes et carriéristes	- 3.77
O – Recherche d'un milieu promoteur	- 4.09
E – Recherche d'une place et d'un statut	- 4.15
A - Finalités matérialistes et carriéristes	- 4.37

Ici, on peut voir que les sujets ont des scores au-dessus de la moyenne générale quand il s'agit de la centralité hédonique du travail. A l'inverse, ils sont en dessous de la moyenne pour les facteurs de recherche d'une place et d'un statut dans le travail-emploi et la recherche de promotion de carrière dans le travail-organisation. Ils sont également en dessous de la moyenne générale pour les facteurs de finalités matérialistes du travail. Ces résultats sont en lien avec les valeurs qu'ils recherchent (ou pas) au travail car ils sont surreprésentés par les jeunes appartenant au groupe 3 des valeurs ($V.test = 8.00$). Ils sont donc particulièrement en recherche de valeurs intrinsèques et sociales contrairement aux valeurs extrinsèques et de prestige qu'ils ne privilégient pas. Toutes les variables qui n'apparaissent pas sont celles dont les scores ne diffèrent significativement pas de ceux de l'échantillon total.

Les jeunes du cluster 2 sont surreprésentés par les actifs ($V.test = 1.99$) et par les jeunes d'un niveau de diplôme équivalent au master ($V.test = 2.28$).

Cela rejoint les conclusions de l'étude de Castera et Gougain (2019) selon laquelle les jeunes diplômés sont confiants dans leur capacité à s'insérer professionnellement et vont donc être en attente d'un travail qu'ils jugent « intéressant » et dans lequel ils vont prendre du plaisir. En revanche, ces résultats semblent aller à l'encontre de ceux de Fournier et al (2020) qui montraient que les jeunes salariés les plus diplômés sont ceux qui sont le plus en attente de progression et de prise de responsabilité dans leur carrière. Les auteurs l'expliquent du fait qu'ils sont, plus que les autres jeunes, confiants dans l'avenir et conscients d'avoir des opportunités d'évolution professionnelle. On peut, pour interpréter nos résultats, faire

l'hypothèse inverse et supposer que les jeunes de ce cluster pourraient moins valoriser ou rechercher des aspects du travail qui peuvent leur sembler « acquis », ou du moins plus facilement acquis que pour les autres jeunes. D'autant plus que l'analyse n'indique pas que ces jeunes n'accordent pas d'importance à leur développement de carrière ou aux aspects matérialistes du travail, mais qu'ils en accordent moins que les autres jeunes de l'échantillon.

4- Cluster 3

Tableau 40.

Variables numériques – Cluster 3

Variables	V test
A – Finalités Matérialistes et carriéristes	3.47
O - Finalités Matérialistes et carriéristes	2.77
O – Centralité existentielle	2.60
E - Finalités Matérialistes et carriéristes	2.47
E – Recherche d'une place et d'un statut	2.42
S – Centralité hédonique	- 3.02
O – Centralité hédonique	- 3.04
A – Finalités de développement et épanouissement personnel	- 3.24
A – Centralité hédonique	- 3.46
A – Recherche de bien-être et de bien travailler	- 3.89

A l'inverse des jeunes du cluster précédent, ici leurs scores sont en dessous de la moyenne pour les facteurs de centralité hédonique du travail, mais aussi pour la recherche de bien-être dans le travail-activité ainsi que pour les finalités développementales du travail-activité. Mais ils vont, plus que les autres, être en recherche d'un statut et d'une place dans le travail-emploi. Ils vont également, plus que les autres jeunes, accorder de l'importance aux finalités matérialistes du travail et avoir un rapport central existentiel au travail-organisation. Ici aussi, les résultats sont en lien avec les valeurs qu'ils recherchent (ou pas) au travail car ils sont surreprésentés par les jeunes appartenant au groupe 2 des valeurs (V.test = 13.06). Ils sont donc particulièrement en recherche de valeurs extrinsèques et de prestige contrairement aux valeurs intrinsèques et sociales qu'ils recherchent moins.

Les jeunes de ce cluster sont surreprésentés par les alternants (V.test = 2.89) et les jeunes avec un niveau de diplôme équivalent au Bac (V.test = 2.74). Leur rapport plus central et existentiel

à l'organisation de travail, en comparaison des autres jeunes, pourrait donc s'expliquer par la nécessité pour eux de trouver une entreprise qui est indispensable pour effectuer leur alternance. Leur niveau de diplôme, plus faible, peut également avoir un lien avec les facteurs qu'ils recherchent le plus ou le moins au travail. Selon Castera et Gougain (2019), les jeunes peu ou pas diplômés se retrouvent plus en difficulté sur le marché de l'emploi et vont donc être en recherche de stabilité et de sécurité plutôt que d'être en recherche d'un travail jugé « intéressant ».

5- Cluster 4

De manière générale, les jeunes de ce cluster ont des scores significativement au-dessus de la moyenne générale pour l'ensemble des variables numériques. Ce qui est également en lien avec leurs réponses au questionnaire de valeurs car ils ont des scores plus élevés sur l'ensemble des valeurs du fait d'être surreprésentés par les jeunes appartenant au groupe 4 de valeurs (V.test = 12.25). Mais ils sont également surreprésentés par les femmes (V.test = 1.98) et par les jeunes qui ont un diplôme de niveau Bac+2 ou Bac+3 (V.test = 2.27).

Les résultats de l'analyse, répertoriés dans le tableau suivant, donnent à voir la hiérarchie, pour chaque facteur de « rapport au travail », de leur degré d'éloignement vis-à-vis de la moyenne générale de l'échantillon total.

Tableau 41.
Variables numériques – Cluster 4

Variables	V test
O – Recherche d'un milieu promoteur	8.00
E – Recherche d'une place et d'un statut	7.87
S – Recherche de reconnaissance	7.74
E – Finalités matérialistes et carriéristes	7.70
S - Finalités matérialistes et carriéristes	7.46
S - Finalités de développement et épanouissement personnel	7.27
A – Finalités sociales	7.01
A - Finalités de développement et épanouissement personnel	6.87
E – Finalités sociales	6.76
A – Recherche de bien-être et de bien travailler	6.73

A - Finalités matérialistes et carriéristes	6.66
O - Finalités matérialistes et carriéristes	6.55
E - Finalités de développement et épanouissement personnel	6.44
O – Recherche d’un milieu humain et valorisant	6.43
S – Centralité existentielle	6.41
E – Centralité existentielle	6.26
S – Finalités sociales	6.10
S – Recherche de contribution à des valeurs humaines universelles	5.90
O – Finalités sociales	5.76
E – Recherche d’équilibre et de sécurité	5.71
O - Finalités de développement et épanouissement personnel	5.52
O – Centralité existentielle	4.08
O – Centralité hédonique	3.26
S - Centralité hédonique	3.23
E - Centralité hédonique	2.92
A – Centralité existentielle	2.28

Les résultats de tous les V.test sont positifs, ce qui signifie que ces jeunes accordent plus d’importance à l’ensemble de ces facteurs, en comparaison avec l’échantillon total. Ici, plus le résultat du V.test est élevé et donc s’éloigne de zéro (premières lignes du tableau), plus les scores s’éloignent de la moyenne générale. A l’inverse, plus les scores s’en rapprochent (dernières lignes du tableau), moins les jeunes de ce cluster s’éloignent des moyennes des scores de l’ensemble des jeunes. Cela signifie que l’importance accordée à la centralité existentielle du travail-activité (V.test = 2.28) est celle pour laquelle ils sont le plus proches de l’ensemble de la population. Mais, comme pour le premier cluster, le seul facteur sur lequel ils ne se distinguent pas de la moyenne générale renvoie à la centralité hédonique du travail-activité. A l’inverse, le facteur le plus « haut » (V.test = 8.00) est celui pour lequel ils s’éloignent le plus de la moyenne générale. Donc le facteur auquel ils accordent le plus d’importance, en comparaison de l’ensemble de la population, est celui de la recherche d’un milieu promoteur dans le travail-organisation.

Plus concrètement, ils vont donc être particulièrement plus que les autres en recherche de promotion de carrière (dans le travail-organisation), d’une place et d’un statut (dans le

travail-emploi) ainsi que de reconnaissance sociale (dans le travail-sociétal). On retrouve également les facteurs de finalités « matérialistes » du travail-emploi et du travail-sociétal.

Ces résultats peuvent s'expliquer du fait que ces jeunes sont surreprésentés par les femmes et que le travail des femmes est souvent moins reconnu et moins valorisé. Dans leur étude, Fournier et al (2020) montrent que les jeunes femmes, plus que les hommes, occupent des emplois à temps partiels ou sous-qualifiés (l'étude montre que le niveau de diplôme des sujets est équivalent entre hommes et femmes mais qu'elles sont 47% à occuper des emplois en dessous de leur qualification contre 28% des jeunes de l'échantillon global). En conséquence, elles sont en attente, plus que les autres jeunes, d'occuper des emplois plus qualifiés et se plaignent d'occuper des postes pas assez intéressants, mal rémunérés, aux horaires décalés, qui ne leur apportent pas de sécurité ou de stabilité. Cela peut donc expliquer nos résultats qui indiquent que ces jeunes sont, plus que les autres, en recherche d'une place, d'un statut, de promotion de carrière mais également de reconnaissance.

Il est également intéressant de noter qu'ils valorisent particulièrement les finalités « matérialistes » du travail (relatives au salaire, au niveau de vie, au développement de carrière) quand il s'agit du travail-emploi et du travail-sociétal. De la même façon, on peut relever le fait que le travail-emploi et le travail-sociétal ont une centralité existentielle plus importante que pour les deux autres définitions du travail (toujours en comparaison avec la moyenne de l'ensemble des jeunes). Cependant, à ce stade de la recherche, il est difficile de pouvoir interpréter ces résultats

Synthèse générale de l'étude quantitative

En effectuant une ACP pour chaque « dimension » de chaque « définition » du travail nous souhaitons vérifier si les sujets construisent différents rapports au travail. Le fait qu'il n'existe pas de test (avec seuil de significativité) pour comparer les moyennes de nos différents facteurs au sein d'un même échantillon (l'ensemble des jeunes Z) ne nous permet donc pas de présenter des résultats en ce sens. Autrement dit, on ne peut donc pas savoir si les jeunes Z accordent une importance similaire (ou significativement différente) à ces différents facteurs de rapports au travail. Cependant, nos analyses statistiques descriptives offrent plusieurs pistes de réflexions et d'interprétations.

Les facteurs extraits des ACP sont similaires, voire parfois identiques. De plus, il existe des liens positifs et significatifs entre ces facteurs (cf. analyses de corrélation). Pour autant, nous avons tout de même pu montrer que malgré la présence d'items identiques, les liens entre les facteurs sont souvent faibles ou modérés. C'est particulièrement le cas pour les facteurs de centralité du travail, notamment ceux de centralité existentielle, qui ne sont que faiblement liés. On peut alors se demander si, selon les quatre définitions, les jeunes accorderont toujours une même place centrale au travail et d'autant plus dans les cas où il serait central car il définit leur existence. Par contre, les facteurs sont modérément ou fortement liés quand il s'agit des finalités du travail. On peut alors se demander si les jeunes pourraient avoir tendance à travailler dans le même « but », en poursuivant le même objectif, de manière plus « transversale ». Même si, ici aussi, on peut se demander s'ils pourraient ne pas toujours accorder la même importance à la poursuite de certains objectifs (notamment quand il s'agit d'objectifs de développement personnel) en fonction du registre de signification associé au mot « travail ».

Pour aller plus loin, et affiner nos hypothèses interprétatives, nous avons également observé la répartition des scores de réponses des sujets et nous avons constaté qu'ils ne se répartissent pas de la même manière sur les différents facteurs qui sont rattachés à différentes définitions du travail (cf. Chapitre 8). En effet, on peut relever **que le travail paraît plus central pour les jeunes du fait qu'ils le perçoivent comme une source de plaisir plutôt que parce qu'il contribue à définir leur existence. De plus, le travail semble être plus central dans leur vie quand il est perçu comme l'effort à fournir dans une activité ou comme l'activité de travail qui permet d'obtenir une place et d'apporter sa contribution à la société.** Concernant les aspects recherchés au travail, **les jeunes semblent particulièrement en recherche d'équilibre, de sécurité et de sérénité dans leur emploi, de pouvoir se sentir bien et de**

pouvoir effectuer leur tâche correctement dans leur activité, de travailler dans un milieu humain et valorisant, dans lequel ils travaillent dans de bonnes conditions et dans un bon climat relationnel quand il s'agit de l'activité effectuée dans une certaine « organisation », mais également de pouvoir, par leur travail, apporter leur contribution à la société à travers la promotion de valeurs humaines et universelles. L'importance qu'ils semblent accorder à ces aspects du travail tranche avec celle qui paraît être bien plus modérée quand il s'agit : de pouvoir obtenir une place, un statut et un certain niveau de vie grâce à leur emploi, de rechercher un milieu qui leur permettra d'évoluer dans leur carrière et leurs responsabilités dans leur activité effectuée dans une certaine « organisation », mais aussi de rechercher à être reconnus socialement dans leur activité de travail perçue comme une contribution à la société. Enfin, vis-à-vis des finalités de leur travail, **ils semblent travailler principalement dans le but de se développer personnellement mais aussi pour développer leur niveau de vie et leur carrière.** Cette grande importance paraît être accordée de manière similaire pour les différentes définitions du travail. A contrario, ils ne semblent pas percevoir le travail comme un moyen de s'intégrer socialement, du moins, cet objectif paraît nettement moins poursuivi et particulièrement quand il s'agit du travail-emploi et du travail-sociétal. L'observation de la répartition des scores nous a donc renseignés sur la potentielle existence de tendances générales vis-à-vis de l'importance que les jeunes pourraient accorder à certains aspects du travail.

Nous avons ensuite voulu savoir si certains jeunes avaient des réponses au questionnaire qui s'éloignaient de ces « tendances » et s'ils pouvaient être regroupés selon certains « profils ». Les résultats de l'analyse en cluster apportent des éclairages sur cette question. En effet, au sein de cette population, se regroupent **dans le cluster 1, les jeunes qui ont tendance à avoir des scores plus faibles (en comparaison avec l'échantillon total) et cela pour tous les aspects du travail sur lesquels ils ont répondu.** On peut relever qu'ils vont accorder moins d'importance à certains aspects du travail auxquels l'ensemble des jeunes ne semblaient déjà pas accorder beaucoup d'importance (cf. représentations visuelles de la distribution des scores), comme la recherche d'une place et d'un statut dans l'emploi ou la recherche de reconnaissance sociale dans le travail-sociétal. Mais ils vont également accorder beaucoup moins d'importance à certains facteurs, en comparaison à l'ensemble des jeunes qui semblent en accorder énormément, c'est par exemple le cas pour la recherche d'un milieu humain et valorisant dans le travail-organisation, le fait de travailler pour se développer personnellement (quand il s'agit du travail-organisation et du travail-sociétal) ou le fait de travailler pour développer son niveau de vie ou sa carrière (quand il s'agit du travail-organisation ou du travail-emploi). A cela,

s'opposent **les jeunes regroupés dans le cluster 4, qui ont des scores plus élevés et cela pour tous les aspects du travail** également. On note qu'ils vont accorder plus d'importance à certains aspects du travail auxquels l'ensemble des jeunes semblaient déjà accorder beaucoup d'importance, comme le fait de travailler pour se développer personnellement (quand il s'agit du travail-activité et du travail-sociétal) ou le fait de travailler pour développer son niveau de vie ou sa carrière (quand il s'agit du travail-emploi ou du travail-sociétal). Mais ils vont également accorder beaucoup d'importance à certains facteurs, en comparaison à l'ensemble des jeunes qui semblent en accorder peu, c'est le cas pour la recherche d'une place et d'un statut dans l'emploi, d'un milieu promoteur dans l'organisation de travail ou de reconnaissance sociale dans le travail-sociétal.

Les jeunes qui sont regroupés dans le cluster 2 ont des scores plus élevés (en comparaison avec la moyenne générale) pour les facteurs renvoyant à la centralité hédonique du travail. Ce qui signifie qu'ils ont des scores plus importants vis-à-vis de facteurs pour lesquels les scores de l'ensemble des jeunes semblaient déjà être assez importants. Pour finir, **les jeunes du cluster 3 ont des scores plus élevés pour certains facteurs** pour lesquels l'ensemble des jeunes semblent accorder de l'importance, **notamment quand ils renvoient au fait de travailler pour développer son niveau de vie ou sa carrière. Mais ils ont également des scores plus élevés pour certains aspects du travail** qui semblent assez peu importants pour l'ensemble des jeunes, **c'est le cas de la recherche d'une place et d'un statut dans leur emploi ou le fait de considérer que leur activité de travail effectuée dans une certaine « organisation » est centrale car elle contribue à définir leur existence.**

A l'issue de ces analyses statistiques descriptives, plusieurs questions se posent : **pourquoi** les jeunes interrogés ont ces rapports au travail ? Plus précisément, comment interpréter leurs différentes réponses aux questionnaires ainsi que les résultats de nos analyses ? Pourquoi certains aspects du travail semblent majoritairement valorisés par les jeunes et pourquoi les jeunes de certains « clusters » se distinguent en accordant plus ou moins d'importance à certains facteurs en comparaison avec l'échantillon total ? Pour y répondre, il faudrait que les sujets expliquent directement au chercheur leurs réponses au questionnaire et donc, qu'ils justifient pourquoi ils accordent plus ou moins d'importance aux différents items qui leur ont été présentés. Mais nous voulons également savoir **comment** ces rapports au travail se sont construits. Pour cela, nous avons fait le choix d'axer notre recherche sur l'influence des différents membres formant l'entourage de ces jeunes. La deuxième étude, fondée sur une méthodologie qualitative, a pour visée d'apporter des réponses à ces différentes questions.

TROISIÈME PARTIE :

ETUDE EMPIRIQUE QUALITATIVE

Chapitre 10 : Méthodologie de l'étude qualitative

Cette deuxième étude vise un double objectif. Premièrement, il s'agit de réinterroger les variables étudiées lors de la première étude de manière plus complète. Ainsi, nous avons choisi de recruter des sujets ayant participé à la première enquête, et qui ont donc rempli le questionnaire, pour pouvoir caractériser leurs rapports au travail de manière plus approfondie en ayant accès à leurs discours et explications. Il s'agit également de comprendre comment différents groupes sociaux de jeunes de cette génération ont construit ces rapports au travail, au regard de leurs socialisations primaire et secondaires, impliquant l'influence de leur entourage, via un processus de transmission/appropriation des valeurs et la potentielle expérience d'un conflit de socialisation.

I- Le recrutement des participants de l'étude

Tous les sujets ont participé à la première enquête et ont été recontactés pour participer à cette deuxième enquête qualitative menée par entretiens. Nous avons voulu constituer un échantillon représentatif des spécificités des quatre clusters issus de nos analyses statistiques. Nous avons donc décidé de recruter quatre sujets pour chaque cluster. Nous voulions aussi qu'ils présentent les caractéristiques sociobiographiques significativement associées à leur cluster. Cependant, le recrutement a été plus compliqué que prévu. Il y avait dans certains clusters une trentaine de personnes environ que nous pouvions contacter (ceux qui avaient laissé leur mail). Parmi ces personnes, plusieurs n'avaient pas les caractéristiques sociobiographiques saillantes de ce cluster ou n'ont pas répondu à notre sollicitation ou n'étaient plus en Occitanie (un an s'était écoulé entre nos deux enquêtes). Parmi les personnes encore présentes dans la région, qui correspondaient à nos critères de sélection et qui ont accepté de participer à cette deuxième enquête, nous avons encore eu des pertes car le recueil de données s'est déroulé en même temps que les mouvements sociaux liés à la réforme des retraites (sur la période de mars et avril 2023), ce qui a occasionné plusieurs reports ou annulations d'entretiens au dernier moment pour cause de fermetures des bibliothèques (liées aux blocages des campus). De plus, certains sujets qui étaient étudiants ont également quitté Toulouse après le passage des examens en distanciel. De ce fait, nous n'avons pu recruter que trois sujets par « cluster » qui présentaient les caractéristiques sociobiographiques attendues. Pour recruter le quatrième sujet de chaque groupe, nous avons décidé de sélectionner le sujet le plus « spécifique ». En effet, le logiciel

« R Studio » permet de classer les sujets de chaque cluster du plus spécifique au moins spécifique. Ce qu'on entend par « sujet spécifique » c'est le sujet le plus « extrême » de son groupe et le plus éloigné des autres groupes. Il représente en quelque sorte « l'idéal-type » dans le sens d'une accentuation des caractéristiques distinctives de son groupe d'appartenance. Pour autant, les sujets « spécifiques » qui ont été recrutés pour les clusters 1, 2 et 4 possédaient les deux caractéristiques sociobiographiques souhaitées au moment de l'entretien (ce qui n'était pas le cas au moment de la passation du questionnaire).

Les caractéristiques des participants de l'étude sont renseignées dans le tableau suivant.

Tableau 42.

Caractéristiques sociobiographiques et positionnelles des participants de l'étude 2

Sujet	Genre	Age	Diplôme	Statut	Domaine	Classe sociale
1A	H	25 / 26	BTS	SA / JA	Technicien étude du bâtiment	Moyenne
1B	H	21 / 22	Aucun / CQP	SA	Agent de sécurité	Défavorisée
1C	H	26 / 27	Bac	JA / SA	Saisonnier	Défavorisée
1D	H	25 / 26	Bachelor / BTS	SA / JA	Marketing / Informatique	Défavorisée
2A	H	22 / 23	Master	JA	Management	Moyenne
2B	F	27 / 28	Master	JA	Psychologie	Favorisée
2C	F	27 / 28	Master	SA / JA	Psychologie	Favorisée
2D	F	25 / 26	Master	JA	Culture / Animatrice	Moyenne
3A	H	25 / 26	CQP / CAP	EA	Cuisinier / Jardinier	Défavorisée
3B	F	20 / 21	Bac / Licence	EA / JA	Educatrice	Favorisée
3C	H	20 / 21	Bac / BTS	EA	Agriculture	Défavorisée
3D	F	22 / 23	BTS / Licence	ES / E	Hôtellerie / Sociologie	Favorisée
4A	F	24 / 25	Formation BAC +3	E	Assistante sociale	Défavorisée
4B	F	21 / 22	Licence	E	Psychologie	Défavorisée
4C	F	23 / 24	Formation BAC +3	E / JA	Educatrice	Défavorisée
4D	F	21 / 22	Bac / DEUG	ES	Sciences de l'éducation, employée grande distribution	Défavorisée

Note. La présence d'un slash (/) sépare : la caractéristique du sujet au moment de remplir le questionnaire / la caractéristique du sujet au moment de l'entretien.

Le numéro du sujet indique le cluster auquel il appartient.

E = Etudiant ; ES = Etudiant salarié ; EA = Alternant ; JA = Jeune actif ; SA = Sans activité

L'échantillon se compose de neuf femmes et sept hommes âgés de 21 à 28 ans, de niveaux de diplômes et de domaines de formation/emploi variés. Au moment de l'entretien, deux sujets sont sans activité, huit sont jeunes actifs, deux sont en alternance, trois sont étudiants et un sujet est étudiant salarié. Notre échantillon n'est donc pas représentatif de l'ensemble des jeunes qui ont rempli le questionnaire mais il est représentatif des spécificités de nos quatre clusters. Nous avons donc recruté les sujets en prenant en compte leur genre, leur niveau de diplôme et leur situation professionnelle car il s'agissait des trois caractéristiques sociobiographiques les plus discriminantes de nos clusters. Cependant, nous nous sommes rendu compte au moment de l'analyse des entretiens qu'une autre caractéristique sociobiographique pourrait avoir eu une influence sur nos résultats : la classe sociale du sujet. En effet, il se trouve que la classe sociale « défavorisée » est surreprésentée dans notre échantillon car elle correspond à neuf sujets interrogés sur les seize (56% de l'échantillon contre 37% pour l'ensemble de notre population). A l'inverse la classe moyenne et la classe « favorisée » sont sous-représentées. La classe « moyenne » correspond à trois sujets interrogés (19% de l'échantillon contre 30% pour l'ensemble de notre population) et la classe sociale favorisée correspond à quatre sujets interrogés (25% de l'échantillon contre 33% pour l'ensemble de notre population).

II - La méthode de recueil des données

Notre démarche de construction méthodologique a été validée par la DPO (Délégué à la Protection des Données) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès conformément au « Règlement Général sur la Protection des Données » (RGPD). Elle a également été validée par le comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université de Toulouse (cf. Annexe 8.).

L'intégralité de la grille d'entretien est consultable en Annexe 9.

1- L'entretien d'approfondissement

La première partie du protocole de recherche élaboré pour cette étude qualitative consiste en un entretien d'approfondissement qui permet de revenir sur le questionnaire rempli par le sujet lors de la première enquête afin d'avoir un retour explicite sur ses réponses et ainsi de mieux appréhender ses rapports spécifiques au travail. Cette phase de l'entretien sert également à tester la pertinence des hypothèses interprétatives formulées à partir des résultats de nos analyses quantitatives. Pour cela, le questionnaire rempli par le participant était relu avant l'entretien afin de repérer les réponses sur lesquelles il nous semblait important de revenir pour avoir des

explicitations. Pour cette raison, la grille de questions qui oriente cette première partie de l'étude qualitative est propre à chaque sujet et a également été adaptée pendant l'entretien, avec des relances particulières, en fonction du discours de l'interviewé, selon un processus dialogique.

2- L'entretien de type « récit de vie »

La deuxième partie du protocole consiste en une consigne générale qui est donnée au sujet pour qu'il décrive comment ses rapports au travail se sont construits au regard de l'influence des membres de son entourage, dans un entretien de type « récit de vie ». L'objectif est ici d'obtenir un premier discours spontané de la part du sujet, non orienté par les questions ou relances du chercheur.

La consigne est la suivante : « *Maintenant qu'on a bien défini ensemble quels sont tes rapports au travail, j'aimerais comprendre comment ils se sont construits. Donc j'aimerais que tu me racontes si, au cours de ta vie, des personnes ont pu jouer un rôle dans ta façon de voir le travail. Ça peut être au cours de ton enfance/adolescence/âge adulte/période actuelle. Prends tout le temps dont tu as besoin pour répondre* ».

3- L'entretien semi-directif avec support

La troisième partie du protocole est un entretien semi-directif mené à l'aide d'une grille d'entretien ainsi que d'un support visuel inspiré du support « Strat'Ago » de Llorca (2007). Cette partie se déroule en cinq temps successifs.

Dans un premier temps, la grille d'entretien nous sert à revenir sur les personnes mentionnées pendant le récit de vie et à relancer le sujet sur les rôles qu'ont eu les sources d'influence citées. Dans un deuxième temps, la grille d'entretien est associée au support visuel (voir Annexe 10.) que nous avons construit dans deux versions différentes. Dans la première version, les différentes « bulles » représentent différentes sources potentielles d'influence et sont disposées en cercle. Nous nous appuyons dessus pour relancer le sujet en lui demandant si d'autres personnes que celles dont il a spontanément parlé ont pu jouer un rôle sur la construction de ses rapports au travail. Les relances sont les mêmes que pour le temps précédent.

Dans un troisième temps, le support est présenté dans sa deuxième version, ici les bulles sont découpées et c'est le sujet qui doit les positionner sur le support selon ses propres choix. Cela permet de mieux appréhender les rôles des différentes personnes citées car le sujet les place généralement en fonction de la nature et/ou de la force de l'influence.

Dans un quatrième temps, nous questionnons le sujet (à l'aide de la grille d'entretien) sur les similarités et les différences relevées entre les valeurs qu'il recherche au travail et celles qu'il estime que recherchent les différentes personnes qu'il a préalablement sélectionnées. A ce moment de l'entretien, nous ressortons le questionnaire des valeurs de travail qu'il a rempli lors de la première enquête pour l'aider à répondre plus facilement et plus rapidement. La grille d'entretien sert également à relancer le sujet sur les processus de transmission/appropriation des valeurs car il est amené à expliquer pourquoi il pense qu'il partage ou non certaines valeurs avec son entourage.

Enfin, le cinquième et dernier temps de l'entretien semi-directif consiste à interroger le sujet sur les contradictions qu'il perçoit entre les différentes sources d'influence présentes dans son entourage mais également sur les contradictions perçues entre certaines personnes importantes pour lui et lui-même. Ici, l'objectif est de comprendre si le sujet est capable d'identifier des messages « divergents » ou « contradictoires » venus de son entourage mais également entre tel autrui significatif cité et lui-même. Le but de cette dernière étape de l'entretien est également de comprendre quand et pourquoi les contradictions deviennent conflictuelles et quelles sont les stratégies mobilisées par le sujet pour objectiver et traiter le conflit.

Il est également à noter que tout au long de l'entretien, la grille prévoit de relancer le sujet sur son ressenti et son vécu des différentes situations d'influence qu'il a expérimentées.

III - Le déroulement et les limites des entretiens semi-directifs

Les passations d'entretien ont été réalisées de manière individuelle et ont eu lieu en présentiel, à l'intérieur de salles réservées dans les bibliothèques de l'Université Toulouse Jean-Jaurès. Elles ont eu lieu sur la période allant de février à avril 2023.

La grille d'entretien avait été préalablement testée sur quatre personnes parmi celles qui avaient également prétesté notre questionnaire. Ces prétests nous ont permis d'améliorer la grille et n'ont donc pas été analysés pour les résultats de l'enquête.

Les 16 entretiens, menés dans le cadre de la thèse, ont duré entre 21 minutes et 1h18 avec une durée moyenne de 52 minutes. Avec l'accord préalable des participants, tous les entretiens ont été intégralement enregistrés et retranscrits.

Plusieurs limites peuvent être habituellement reprochées aux études qualitatives avec passations d'entretiens, limites que nous avons prises en compte et que nous discutons ici.

La première est que notre échantillon n'est ni représentatif de l'ensemble des jeunes de la génération « Z », ni représentatif de l'ensemble des jeunes ayant participé à la première enquête. Nous avons précédemment évoqué le fait que ce choix se justifie par notre volonté d'approfondir les spécificités des résultats de notre enquête statistique en testant la pertinence des hypothèses interprétatives formulées à partir de ces premiers résultats. L'objectif de cette enquête n'est pas de produire des résultats généralisables et renvoie, au contraire, à une posture « compréhensive » dans l'analyse de la variabilité des rapports au travail des jeunes.

Une autre limite à prendre en compte est celle renvoyant à la désirabilité sociale qui peut être induite au cours de l'entretien et cela à deux niveaux. Premièrement, le sujet peut vouloir renvoyer une image socialement positive de lui et se présenter d'une manière qu'il pense valorisée par la société. Cela peut notamment être le cas quand on interroge les participants sur la définition du travail qui permet d'apporter leur contribution à la société ou sur l'utilité de leur travail. Pour pallier à cette limite, nous avons adopté une posture de « neutralité bienveillante » lors de l'entretien consistant à ne pas émettre de jugement. Nous voulions que l'interviewé ait conscience que l'objectif de l'entretien était de comprendre son point de vue et non pas d'émettre un jugement de valeur ni de valider ou d'infirmer certains de ses propos. Pour cela, nous avons veillé, dans la formulation de nos questions ou relances, à ne pas « commenter » les dires du sujet mais toujours à chercher à « approfondir » et « comprendre ». Plus précisément, nous avons utilisé les termes « *pour comprendre* » ou « *si j'ai bien compris* » dans la formulation de nos questions/relances. Nous pensons que cette posture a permis aux interviewés de se sentir assez à l'aise car plusieurs jeunes ont indiqué ne pas se préoccuper de l'utilité sociale de leur travail, certains allant même jusqu'à affirmer qu'ils refusaient que leur travail ait une « utilité sociale » ou que c'était en bas de la liste de leurs priorités. A ce sujet, deux jeunes se sont décrits comme étant « égoïste » ou « individualiste », deux termes habituellement utilisés de manière péjorative.

Un autre niveau de désirabilité sociale est celui qui renvoie au sujet qui essaie d'adapter son discours aux attentes supposées du chercheur. Ce biais nous paraissait pouvoir être particulièrement important au moment de l'entretien d'approfondissement pendant lequel nous pouvions être amenés à exposer ce que nous avons compris des réponses du sujet au questionnaire et dans lequel nous l'invitions parfois à valider, infirmer ou approfondir nos hypothèses. Pour pallier cette difficulté, nous priorisions une explication spontanée du sujet sur ses réponses. Quand nous étions amenée à le questionner sur une de nos interprétations, nous ajoutions régulièrement des phrases comme : « *N'hésites-pas à me dire si je me trompe* » dans la formulation de nos hypothèses ou relances.

Un sujet a clairement exprimé pendant l'entretien le fait qu'il essayait de répondre aux questions pour correspondre à nos thématiques de recherche et pour que ses réponses ne dévient pas de celles du reste de la population interrogée ou de nos hypothèses : « *J'en ai pas parlé parce que je pensais que ça serait pas pertinent, là on parle vraiment de moi et mon vécu, je sais pas si ça rentre dans la thématique de ton expérience* ». Comme ce biais de désirabilité sociale a été clairement formulé, nous avons pu le limiter en expliquant au sujet l'objectif de l'entretien qui était de comprendre son vécu singulier. Il est cependant possible que d'autres sujets aient orienté leurs discours pour correspondre à nos thématiques, supposées ou réelles, sans que nous le remarquions. Mais ici encore, nous pouvons penser que ce biais est resté limité car la plupart des sujets se sont autorisés à contredire nos hypothèses, à énoncer qu'ils n'avaient pas forcément la même conception du travail que celle que nous présentions dans le questionnaire, ou qu'ils n'avaient pas compris certaines questions formulées dans le questionnaire de la façon attendue.

IV- Méthodes de traitement des données

Nous avons décidé de faire une analyse de contenu thématique et sémantique approfondie et cela pour plusieurs raisons. Le traitement des données avec des outils statistiques est limité avec un échantillon de 16 sujets et ne permet pas de généraliser les résultats. Ce petit échantillon amène justement à pouvoir étudier le discours des sujets en profondeur afin de comprendre quels sont leurs rapports au travail et comment ils se sont construits, au regard de l'influence de leur entourage. Cette analyse a été effectuée à la main et en suivant plusieurs étapes.

Dans un premier temps, il nous a fallu relire les transcriptions des discours des sujets à de nombreuses reprises afin de pouvoir bien saisir le vécu de chaque participant, de repérer les différentes thématiques évoquées, mais également de repérer des similitudes et différences dans les discours des différents sujets. La deuxième étape a donc été, à force de relectures, de répertorier l'ensemble des thématiques que nous avons relevées pour l'ensemble des entretiens. Ces thématiques découlent en grande partie de la grille d'entretien que nous avons utilisée mais certaines non anticipées sont apparues et ont parfois été abordées par un grand nombre de sujets. Nous les avons ensuite répertoriées dans nos tableaux thématiques consultables en Annexe 11. (Annexe 11-a. et Annexe 11-b.). La troisième étape a alors consisté, pour chaque thématique identifiée, à extraire des discours des sujets les sous-thèmes évoqués ainsi que les différentes attitudes qui y sont associées avec des verbatims illustratifs. Ainsi, pour chaque thématique, nous avons listé les différents sous-thèmes et les manières dont les sujets se positionnaient par

rapport à un thème abordé. Cela en précisant quels sujets avaient évoqué chaque thème et en illustrant avec un extrait de discours. Enfin, nous ne nous sommes pas contentés de répertorier les mots ou thèmes abordés par les participants. L'analyse thématique consiste également à extraire les significations derrière chaque thématique (Bardin, 1977). La quatrième étape a donc été d'extraire le sens que les sujets donnaient aux différentes thématiques abordées, en les recontextualisant dans leur discours et en mettant en lumière le retour réflexif qu'ils avaient sur la façon dont ils estimaient que leurs rapports au travail se sont construits. Ce sont les significations que les sujets ont de leur vécu singulier qui nous permettent d'interpréter, d'analyser et de synthétiser ces données (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette dernière étape nous a permis de rendre compte des points de similitudes et de dissemblances entre les données recueillies mais également d'établir des relations entre-elles.

Il est à noter que nous avons effectué des analyses lexicométriques à l'aide du logiciel « Iramuteq » que nous avons décidé de ne pas exploiter. En effet ces analyses (de fréquences de mots) n'étaient pas adaptées à nos objectifs de compréhension des discours des sujets et d'interprétation du « sens » qu'ils donnaient à leurs expériences singulières.

Chapitre 11 – Analyse de contenu thématique

Dans un premier temps, les résultats présentent l'analyse thématique effectuée vis-à-vis des réponses des jeunes sur la caractérisation de leurs rapports au travail. Ensuite, nous présenterons les résultats relatifs à l'influence de l'entourage sur la construction de ces rapports au travail.

I - Rapports au travail

Cette première partie des résultats s'appuie sur le premier temps de l'entretien, donc sur l'entretien d'approfondissement au cours duquel le sujet, à l'aide du questionnaire qu'il a rempli préalablement, revient sur ses rapports au travail, explicite ses réponses au questionnaire, notamment en précisant pourquoi il a développé ces rapports au travail. Nous présenterons donc les principaux thèmes issus des discours des participants pour chacun des quatre niveaux d'analyse distingués. Dans un premier temps, nous présentons les tendances générales qui ressortent pour l'ensemble des seize jeunes interrogés et pour l'ensemble de leurs rapports au travail (niveau 1). Ensuite, nous présentons les spécificités des quatre types de rapport au travail pour l'ensemble des jeunes (niveau 2). La deuxième partie des résultats souligne les différences à l'œuvre dans la construction des rapports au travail des jeunes de cette génération. D'abord en présentant les spécificités des rapports au travail des jeunes des quatre clusters qui avaient été identifiés par l'analyse statistique (niveau 3). Puis en précisant comment certaines de ces caractéristiques peuvent être liées à la socialisation de classe ou de genre du sujet ainsi qu'à leurs positions sur le marché du travail (niveau 4).

1- Caractéristiques générales

- La recherche de bien-être au travail

Les entretiens ont confirmé une de nos hypothèses interprétatives, issue des résultats des analyses statistiques des données descriptives recueillies à partir du questionnaire. Ce sont bien les facteurs liés au développement personnel et aux aspects intrinsèques du travail qui sont les plus importants pour les jeunes. Ces éléments ressortent dans les entretiens, avec une importance particulière accordée à la recherche de bien-être au travail pour quinze jeunes sur les seize interrogés : « *J'accorde beaucoup d'importance à être bien dans ce que je fais au travail, si je suis pas bien je continue pas, je persévère pas* » (1C), « *Je pense que tout le monde*

cherche à être bien dans le travail » (2C), « *Le plus important c'est de me sentir bien là où je suis* » (3B), « *C'est vraiment le bien-être d'abord, le travail sans bien-être je pense que ça marcherait pas* » (4A). Six jeunes (1A, 2B, 2C, 2D, 3B, 4C) précisent également que le bien-être au travail est important car il a un impact sur le bien-être dans les autres sphères de vie : « *ne pas s'épanouir dans son travail ça impacte en fait sur le quotidien* » (4C).

- Le besoin de changement et/ou d'évolution

Lors des entretiens, onze jeunes ont indiqué qu'il était important pour eux de pouvoir continuer d'apprendre et d'évoluer dans leur travail : « *J'ai des ambitions et du coup avoir un emploi ou je vois entre guillemets déjà le plafond, je trouve ça dommage* » (3D). Par conséquent, certains ont beaucoup changé de travail : « *J'aime avoir la possibilité à tout moment de quitter ce que je suis en train de faire (...) en fait, ce qui est bon pour moi c'est juste d'expérimenter plusieurs choses différentes* » (1C). Certains précisent que si leur travail ne leur convient pas (notamment si le contenu de leur activité ne correspond pas à leurs attentes), si le travail ne correspond pas à leurs valeurs ou s'ils ne s'épanouissent pas au travail, ils en changeront : « *Si un jour j'ai envie de changer de métier. Je ne sais pas quoi encore aujourd'hui, mais je reste ouverte à cette possibilité de changer si un jour j'en ressens le besoin* » (3B).

2- Les différents rapports au travail

Notre première hypothèse de départ était que les sujets construisent quatre types de rapports au travail liés à quatre définitions du travail : le travail-activité, le travail-emploi, le travail-organisation, le travail-sociétal.

Premièrement, on peut noter que cette conception ne va pas de soi pour les sujets. Quand, au début de l'entretien, on leur demande s'ils ont compris notre proposition de distinguer différents rapports au travail, ils répondent généralement qu'ils l'ont comprise mais qu'ils ne l'avaient pas naturellement envisagée de cette manière. Leurs réactions se situent à différents niveaux, certains vont dire qu'ils adhèrent à cette manière de concevoir les différents rapports au travail, d'autres qu'ils la trouvent « *intéressante* » et que ça leur donne matière à réfléchir, d'autres, moins nombreux, vont dire qu'ils ont le sentiment d'avoir un seul rapport au travail. Il est toutefois possible qu'ils soient très peu à le formuler par désirabilité sociale car ils ont conscience en le disant qu'ils réfutent notre hypothèse. Il ressort de leurs discours qu'ils ont tendance à parler « *du travail* » au singulier qui renvoie souvent à l'emploi. Cependant, quand

on les interroge sur les différentes définitions du travail, leurs réponses sont différentes, ce qui nous a permis de caractériser quatre types de rapports au travail qui sont décrits pour chaque cluster. Il est donc possible que les sujets aient différents rapports au travail en fonction des différentes représentations auxquelles renvoie le mot « travail » mais que les sujets ne l'aient pas conscientisé comme nous l'avons fait dans le questionnaire.

- Le rapport au travail-activité : un effort non reconnu et consenti lorsqu'il y a du plaisir

Ce premier type de rapport au travail renvoie à « l'effort fourni dans une activité ».

Plusieurs éléments ressortent des entretiens. Tout d'abord, neuf jeunes (1A, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 3C, 4B, 4D) pensent qu'ils n'obtiendront rien en échange de leurs efforts ou du moins qu'ils n'obtiendront pas ce que valent leurs efforts, notamment en termes de rémunération et/ou de reconnaissance : « *Travailler dur ça veut pas dire mieux gagner sa vie* » (1A), « *je récolte pas entièrement le fruit de mes efforts* » (1C), « *c'est vraiment des questions qui reviennent souvent, genre : pourquoi t'es fatiguée ? Tu devrais pas, tu fais rien (...) c'est pas reconnu mais en plus du coup c'est fatigant* » (2C), « *elle le prenait pas du tout en considération (...) je me suis dit, mais en fait, tu pourrais presque donner un rein et ça serait jamais assez bien* » (4B). Une jeune a également indiqué que, de son point de vue, les efforts fournis au travail n'apportent pas de reconnaissance et/ou d'importance car « *tout le monde est remplaçable* », ainsi elle estime qu'il ne faut pas trop s'investir au travail car l'engagement n'est pas réciproque : « *il était très impliqué par rapport au travail, mais quand ça allait pas bien, le travail a lâché, ça a eu un impact sur la famille mais ça a pas eu un impact sur le travail. Ils ont retrouvé une autre personne et la vie a continué pour son travail, mais nous on a eu un tel impact dans notre sphère personnelle (...) et c'est ce que j'essaie de faire comprendre aux personnes* » (2B). Le deuxième aspect renvoie au fait de fournir des efforts dans une activité de travail quand elle leur plait : « *C'est mon petit plaisir d'être psychologue* » (2C), « *le travail en fait c'est trop cool* » (4D). Certains vont même jusqu'à dire que quand leur activité leur plait, la notion d'effort disparaît : « *mes jours de travail c'est mes jours de repos* » (2C), « *je pars du principe que si le travail me plait je compterai pas ça comme un effort, ça sera pas considéré comme un effort parce que j'aime ce que je fais* » (1B).

- Le rapport au travail-emploi : une nécessité et un rapport ambivalent à la rémunération

Le premier aspect qui ressort des entretiens est celui du caractère obligatoire de l'emploi. Treize jeunes pensent qu'exercer un emploi est obligatoire du fait qu'ils vivent dans une société dans laquelle il est impossible de vivre sans argent, tout en précisant pour certains que cette obligation n'est pas naturelle : « *de base je partirai du principe que ça peut ne pas l'être, travailler peut ne pas être obligatoire, mais avec la société dans laquelle on est, c'est beaucoup trop dur (...) c'est impossible quasiment* » (1B). Ils semblent développer un rapport ambivalent à la rémunération. Beaucoup de jeunes ont du mal à se positionner sur l'importance qu'ils accordent à la rémunération. En effet, sept jeunes (1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 3C, 4B) se sentent obligés d'accorder plus d'importance à la rémunération que ce qu'ils voudraient : « *Mais encore une fois, voilà, ça c'est comment la société fonctionne à notre époque, c'est-à-dire que l'argent est un petit peu l'aspect qui fait que les gens peuvent pas vivre sans, on peut pas vraiment y échapper à part en vivant en autarcie. Donc voilà, effectivement j'ai un rapport à l'argent qui n'est pas une priorité, mais je travaille quand même d'un côté pour avoir de l'argent* » (1C) ; « *Il faut gagner de l'argent quoi, parce que bon dans le monde dans lequel on vit, on en a besoin* » (3C).

- Le rapport au travail-organisation : des rapports souvent critiques vis-à-vis de la hiérarchie

Le rapport à la hiérarchie dans les organisations de travail apparaît comme un des aspects essentiels structurant leurs rapports au travail. Neuf jeunes (1A, 1C, 1D, 2B, 2C, 3D, 4B, 4C, 4D) sont très critiques vis-à-vis des fonctionnements des organisations de travail et en particulier vis-à-vis des supérieurs hiérarchiques. Les reproches sont variés, certains (1A, 1C) estiment que l'existence même de la hiérarchie est une injustice car ce sont les supérieurs qui obtiennent les bénéfices de leur travail : « *C'est vrai que j'aime pas trop le principe d'investir autant de temps de vie et d'énergie au service d'une entreprise qui n'est pas la mienne* » (1C). Deux jeunes (4B et 4C) parlent de la difficulté d'intégration dans les organisations de travail : « *On leur demandait de l'aide (...) on avait l'impression qu'on les embêtait et ça c'était compliqué, je me suis dit : mince en fait le monde du travail on se débrouille tout seul, on nous jette dans la fosse aux lions quoi* » (4B). De manière complémentaire, sept jeunes (1D, 2B, 2C, 3D, 4B, 4C, 4D) se plaignent du fait que certaines personnes obtiennent des postes de managers alors qu'ils n'en ont pas les compétences. Ils ne sauraient pas comprendre les travailleurs et ne leur accorderaient pas d'écoute et/ou de reconnaissance et donc ne se rendraient pas compte de la réalité du travail : « *ils vont pas chercher l'information (...) ils ont un aspect social qui est*

très manquant » (1D), « *ma directrice je peux pas lui parler franchement de ce qui se passe (...) elle est vraiment dans le truc de : je comprends pas, ils sont chiantes, ils ont pas fait ça* » (4D). Enfin, trois jeunes (1D, 2B, 2C) expliquent que les supérieurs hiérarchiques ne pensent qu'à l'argent et/ou les empêchent d'effectuer correctement leur travail : « *autant je suis une bonne salariée pour les personnes que j'accompagne. Autant des fois ma structure me dit : tu n'es pas dans les échéances financières (...) c'est le côté rentabilité, donc je me le mets vraiment loin et je me dis que, à la base, quand on travaille avec des personnes, on est pas sensé parler rentabilité* » (2B), « *ça crée des névroses chez eux, des névroses pécuniaires. Oh les chiffres. Aujourd'hui les chiffres. Qu'est-ce qui t'arrive ? T'es possédé. Ça va pas du tout quoi* » (1D). Parmi ces neuf jeunes qui ont un discours critique, cinq (1A, 1C, 1D, 2B, 2C) manifestent un rejet de la hiérarchie et souhaitent travailler de manière indépendante, pour ne pas que le fruit de leur travail profite à quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes (1A et 1C), pour pouvoir travailler de manière libre, de la manière qui leur paraît être la bonne et sans injonctions (1D, 2B et 2C). Les quatre autres (3D, 4B, 4C et 4D) n'expriment pas de rejet et l'expliquent du fait qu'ils ont eu des expériences avec des supérieurs qui leur ont permis de comprendre qu'il était possible que cela se passe bien.

Enfin sept jeunes (1B, 2A, 2D, 3A, 3B, 3C et 4A) n'ont pas de discours critique envers la hiérarchie et/ou le fonctionnement des organisations et précisent pendant l'entretien quels sont les divers éléments dont ils ont besoin dans une organisation de travail (des horaires qui leur conviennent, une rémunération suffisante, la sécurité du poste, des relations sociales, un équilibre de vie, etc...).

- Le rapport au travail-sociétal : différents rapports pour une même perception critique de la société

Il s'agit ici du travail qui permet d'avoir sa place dans la société et d'y apporter sa contribution. On peut déjà souligner le fait que nous avons regroupé ces deux aspects du travail dans la même définition alors que certains jeunes les distinguent. Certains indiquent, par exemple, ne pas accorder d'importance à la reconnaissance sociale (qu'ils relient au fait d'obtenir une place dans la société) tout en accordant de l'importance à l'utilité sociale de leur travail (qu'ils relient au fait d'apporter leur contribution à la société). Pour autant, certains jeunes ne dissocient pas ces deux dimensions. On peut prendre l'exemple d'un sujet (1C) qui estime qu'avoir sa place dans la société revient à y apporter sa contribution et à « *l'entretenir* », ce qu'il refuse car le fonctionnement de la société ne lui convient pas. En effet, les jeunes parlent de leur rapport-

sociétal au travail en le liant au rapport qu'ils ont à la société de manière générale. Si tous les jeunes ont une vision très critique du fonctionnement de la société, cela ne se traduit pas toujours de la même façon dans leur rapport au travail-sociétal. Ce point sera précisé dans la partie suivante relative aux différents clusters.

3- Les Cluster

Notre deuxième hypothèse était qu'il existe une variabilité interindividuelle des rapports au travail en fonction des données socio-biographiques et positionnelles des sujets, cette hypothèse découlant de notre analyse critique du concept de « génération Z » (cf. chapitre 1 de la thèse). Nous allons, dans un premier temps, présenter les spécificités des rapports au travail des jeunes issus des quatre clusters que nous avons identifiés dans la première étude quantitative.

- Cluster 1 – Une faible centralité existentielle et subjective du travail

Les jeunes de ce cluster sont surreprésentés par les hommes et par les jeunes sans activité professionnelle. Pour rappel, il était difficile d'interpréter les résultats statistiques pour les jeunes de ce cluster car les facteurs de rapports au travail qui étaient les plus ou les moins importants pour eux ne semblaient pas, à première vue, avoir de lien. Un premier élément qui ressortait des résultats était qu'ils avaient des scores en dessous de la moyenne de la population pour l'ensemble des facteurs de rapports au travail. Quand on leur demande, pendant l'entretien, comment ils expliquent le fait d'avoir mis des scores relativement bas pour l'ensemble des items, ils le relient au fait qu'ils accordent peu d'importance au travail dans leur vie. En effet, ils ont une centralité existentielle du travail plus basse que les autres jeunes et ils ne se définissent pas par leur travail : « *Je vis pas dans l'optique d'avoir le travail de mes rêves, de me lever à 7h le matin* » (1A). Plus précisément, deux jeunes indiquent que le travail occupe la place la moins importante dans leur vie et que tout ce qui est hors-travail est plus important, tandis que les deux autres recherchent un équilibre en souhaitant privilégier ou préserver leur vie personnelle : « *Si le travail ne nuit pas à cet équilibre, pas de problème* » (1B). Cet aspect ressort également dans leurs réponses quand, pendant l'entretien, ils sont interrogés sur les quatre types de rapport au travail. Bien que cela concerne des jeunes de tous les clusters, ceux du cluster 1 sont surreprésentés dans le fait de ne pas vouloir fournir des efforts car ils ne seront pas reconnus, ou du fait d'avoir un rapport ambivalent à la rémunération (du fait d'exercer un emploi par obligation et non par envie). Cependant, ils nuancent leurs propos du fait que, si leur

activité leur plaît, ils pourraient y accorder de l'importance : « *c'est pas pour autant que je serai pas prêt à travailler beaucoup, à faire beaucoup d'heures si c'est quelque chose qui me plaît* » (1C). Concernant le travail-organisation, les jeunes de ce cluster représentent la moitié des jeunes qui manifestent un rejet de la hiérarchie. Enfin, concernant le travail-sociétal, ils expriment le fait qu'ils ne souhaitent ni obtenir une place dans la société, ni y apporter leur contribution. Deux jeunes (1A et 1B) estiment qu'ils peuvent apporter leur contribution autrement que par leur travail, tandis qu'un autre (1C) refuse celle-ci car il la perçoit comme une pression d'une société injuste qui pousse chacun à se conformer à un schéma de vie qui « *impose un rythme trop soutenu* » dans lequel on fait « *trop d'horaires* ». Il ne veut donc pas entretenir ce modèle et se sentir comme « *un boulon dans une machine* ».

Si les discours de ces jeunes reflètent le fait qu'ils accordent peu de place au travail dans leur vie, ce résultat peut sembler contredire ceux du questionnaire car les facteurs de centralité ne font pas partie des scores les plus bas pour les jeunes de ce cluster. Au contraire, les facteurs de centralité existentielle pour le travail-activité et le travail-organisation sont classés parmi les facteurs les plus hauts (en comparaison avec le reste de la population) tandis que ceux pour le travail-emploi et le travail-sociétal sont plutôt en milieu de classement. On peut donc supposer, pour ces jeunes, que les facteurs de centralité du travail ne sont pas liés à l'importance subjective qu'occupe le travail dans leur vie. En effet, les résultats présentés dans la partie sur le rapport au travail-emploi montrent que les jeunes distinguent l'importance qu'ils souhaitent accorder au travail et l'importance du travail qui est imposée par le fonctionnement de la société dans laquelle ils vivent. De plus, les deux jeunes (1A et 1C) qui y accordent peu d'importance expliquent que le travail est vu comme un moyen qui peut leur permettre d'obtenir une indépendance financière afin de ne plus avoir à travailler ou de travailler de manière libre. En croisant l'analyse des questionnaires et des entretiens, on peut donc penser que les jeunes du cluster 1 sont ceux qui vont le moins accorder de l'importance au travail dans leur vie tout en étant ceux qui considèrent le plus que le travail est central dans la vie contre leur volonté, de par le fonctionnement même de la société.

En résumé, si nos analyses statistiques nous ont permis d'identifier deux facteurs de centralité (existentielle et hédonique), l'analyse des entretiens suggère qu'il existe deux formes de centralité existentielle : la centralité normative (imposée par la société) et la centralité subjective (souhaitée par le sujet). Concernant les facteurs de centralité hédonique, ils font partie des facteurs les plus hauts du classement issu des analyses statistiques (toujours en comparaison avec le reste de la population). On peut donc penser qu'ils accepteraient

d'accorder plus d'importance au travail s'ils y prennent du plaisir, ce qui est confirmé par les discours des deux sujets qui n'y accordent que très peu d'importance.

Les entretiens nous ont également permis de mieux appréhender les résultats statistiques de l'analyse en cluster qui indiquaient que parmi les facteurs les moins valorisés pour ces jeunes on retrouve : la recherche d'un milieu humain et la finalité de développement personnel dans le travail-organisation. Ce résultat nous semblait être contradictoire avec le fait qu'ils étaient particulièrement en recherche de bien-être dans leur activité de travail. Les entretiens nous ont permis d'en comprendre les raisons. En effet, les jeunes avaient un discours très critique vis-à-vis de la hiérarchie et de l'obsession de la rentabilité dans les organisations de travail. Dans ce groupe, la conséquence est de rechercher l'indépendance car ils ne pensent pas qu'une organisation puisse leur permettre de travailler dans un milieu « humain » ou de se développer personnellement. Les deux autres facteurs les moins valorisés étaient : la recherche de reconnaissance et la finalité de développement dans le travail-sociétal. Là encore, les entretiens nous ont permis de comprendre qu'ils ne souhaitent pas apporter leur contribution à la société ou trouver leur place dans la société car ils estiment que le travail n'est pas le meilleur moyen de le faire, ou parce qu'ils refusent de se « compromettre » et de contribuer ou d'avoir leur place dans une société qu'ils jugent imparfaite.

Pour finir, les résultats issus de nos analyses statistiques indiquaient que ces jeunes sont surreprésentés par ceux qui ont des scores en dessous de la moyenne pour les deux groupes de valeurs (valeurs intrinsèques et sociales et valeurs extrinsèques et de prestige). Cette tendance observée à attribuer des scores bas pour l'ensemble des valeurs du travail, comme pour l'ensemble des items de rapports au travail, renvoie à une faible centralité existentielle subjective du travail révélée par les entretiens.

- Cluster 2 – Une forte centralité hédonique du travail

Les jeunes de ce cluster sont surreprésentés par les jeunes actifs et par les jeunes avec un diplôme de niveau « master ». Dans ce cluster, trois jeunes rapportent que le travail occupe une place importante (2A, 2B et 2D) mais ils sont également trois à préciser que le travail ne doit pas empiéter sur leur vie personnelle ou familiale. Plus précisément, un jeune considère que le travail peut occuper une place très importante dans sa vie si le contenu lui plaît (2A), deux jeunes disent qu'il est important de travailler mais que leur famille, notamment leurs enfants, passent avant (2B et 2C, celles qui ont des enfants), et une jeune indique accorder autant d'importance à sa vie professionnelle qu'à sa vie sociale et personnelle (2D).

Les résultats statistiques indiquaient que, pour les jeunes de ce cluster, les facteurs de centralité hédonique étaient au-dessus de la moyenne générale (moyenne établie pour l'ensemble de la population). Les entretiens confirment que dans ce qui est recherché au travail, le plus important c'est avant tout de prendre du plaisir pour l'ensemble de ces jeunes. Car si l'importance de prendre du plaisir dans son activité de travail est un élément mentionné par beaucoup de jeunes, ceux du cluster 2 font partie de ceux chez qui cette valorisation est la plus saillante car ils précisent tous que c'est l'une des finalités du travail.

La deuxième finalité du travail renvoie à leur rapport au travail-sociétal. En effet, si les jeunes de ce cluster vont, comme les autres, avoir un regard critique envers le fonctionnement de la société, contrairement aux jeunes du cluster 1, ceux-ci vont considérer le travail comme étant le moyen d'apporter leur contribution à la société en l'améliorant : « *On travaille pas chacun dans son petit coin (...) pour moi l'un des enjeux du travail, c'est de fournir quelque chose à la société pour la faire avancer, pour l'améliorer avec les ressentis qu'on en a parce qu'en soit c'est nous les acteurs de la société, donc c'est à nous de la modeler et de la guider comme on peut, c'est essentiel* » (2D).

Les analyses statistiques issues du traitement des données du questionnaire indiquaient également que les facteurs renvoyant aux aspects « matérialistes » du travail étaient minorés (en dessous de la moyenne générale). Cette observation tend à être confirmée pendant les entretiens. Car si un sujet indique rechercher à avoir une bonne rémunération ou la sécurité de l'emploi « *c'est une jauge entre les deux* » (2A), les trois autres disent que ce sont, au contraire, les aspects qu'ils vont le moins rechercher.

Pour finir, les entretiens accréditent les résultats issus de nos analyses statistiques lorsqu'ils indiquaient que ces jeunes sont surreprésentés par ceux qui ont des scores au-dessus de la moyenne pour le groupe de valeurs intrinsèques et sociales et des scores en-dessous de la moyenne pour le groupe de valeurs extrinsèques et de prestige. Ces jeunes semblent donc adopter des valeurs différenciées lorsqu'ils parlent du travail au cours de l'entretien.

- Cluster 3 – Des rapports instrumentaux au travail et ambivalents vis-à-vis de l'équilibre entre la vie de travail et la vie hors travail

Les jeunes de ce cluster sont surreprésentés par les alternants et par les jeunes avec un diplôme de niveau « Bac ». De manière générale, les jeunes interrogés dans ce cluster sont ceux qui présentent les réponses les plus hétérogènes lors de l'entretien.

Concernant la place du travail dans leur vie, un sujet recherche un équilibre entre sa vie personnelle et professionnelle (3B), un autre dit que le travail a une place importante mais ne prend pas toute la place (3A). Un jeune raconte tout au long de l'entretien que le travail occupe une place très importante dans sa vie et qu'il travaille beaucoup mais nuance en précisant qu'il est nécessaire de garder du temps pour se reposer et s'amuser : « *si on fait que travailler au bout d'un moment dans la tête ça marche plus quoi, à un moment on explose, au bout d'un moment je pense qu'il faut des loisirs, il faut s'amuser, il faut faire autre chose* » (3C). La dernière a une réponse plus ambivalente dans le sens où elle considère qu'il est très important pour elle que le travail ne prenne pas trop de place dans sa vie, alors que, paradoxalement, elle-même souhaite faire un métier où « *on coupe pas trop du travail* » (3D). Elle indique à la fois qu'elle pense que si son métier la passionne elle pourra laisser le travail prendre plus de place dans sa vie et à la fois qu'elle pense pouvoir réussir à garder son libre arbitre et ne pas délaissier ses proches à cause de son travail.

Les résultats statistiques indiquaient que les jeunes de ce cluster ont des réponses en dessous de la moyenne générale pour les facteurs de centralité hédonique du travail, la recherche de bien-être et la finalité de développement personnel dans le travail-activité. Pour autant, ces éléments ne sont pas cités comme étant moins recherchés par les jeunes pendant les entretiens, ils sont même parfois cités comme les facteurs les plus recherchés au travail, comme le fait de faire un travail qui plaît (3C, 3D) ou la recherche de bien-être (3B, 3D). Ce décalage entre les résultats statistiques (issus de l'analyse en cluster) et les discours issus des entretiens peut s'expliquer du fait que l'analyse en cluster n'indique pas les facteurs les plus recherchés (ou les moins recherchés) pour les jeunes d'un cluster. Cette analyse rend compte de l'existence de facteurs pour lesquels les sujets d'un cluster vont s'éloigner de la moyenne générale (calculée sur l'ensemble de l'échantillon). Ainsi, même si les jeunes du cluster 3 vont, par exemple, être moins en recherche de bien-être en comparaison avec le reste de la population, cette recherche de bien-être semble être quand-même importante pour eux.

Les résultats statistiques indiquaient pour ce cluster que les facteurs au-dessus de la moyenne étaient les suivants : la centralité existentielle du travail-organisation, la recherche d'un statut dans l'emploi et les finalités matérialistes du travail. Concernant la centralité existentielle du travail-organisation, deux jeunes (3A et 3B) confirment pendant les entretiens que le travail doit nécessairement être organisé et « cadré » pour fonctionner en groupe. Les deux autres se décrivent comme des individus « indépendants » ou « rebelles » qui n'aiment pas être dirigés, pour autant ils n'ont pas de discours critique envers les fonctionnements des organisations de travail ou de la hiérarchie de manière générale. Il est possible que cette importance de

l'organisation de travail ait un lien avec leur parcours professionnel car ils ont tous été (ou sont encore) en « apprentissage » (formations en alternance entre école et entreprise), ce qui pourrait renforcer l'importance de l'entreprise à leurs yeux, bien qu'aucun ne le formule directement. Un seul sujet (3C) précise qu'il a eu un rapport conflictuel à l'école et qu'il est beaucoup plus épanoui depuis qu'il fait une formation professionnelle en entreprise. Concernant les aspects « matérialistes » du travail, ils accordent effectivement une certaine importance à la rémunération (3B, 3C, 3D) et à leur évolution de carrière (3C, 3D). Plus précisément trois jeunes estiment qu'il est nécessaire de gagner de l'argent pour vivre, dont deux (3B et 3D) qui ajoutent que la rémunération n'est pas le plus important, contrairement au troisième.

Enfin, concernant le rapport au travail-sociétal, deux jeunes (3B et 3D) adoptent des réponses comparables à celles des jeunes du cluster 2 et considèrent qu'elles travaillent pour être utiles à la société : « *La question que je me suis toujours posée (...) est ce que c'est important de travailler sur ça ou pas ? Est-ce que quelque part, ça fait avancer le monde ou pas ?* » (3D). Tandis qu'un autre (3C) a une réponse comparable à celle des jeunes du cluster 1 car il explique qu'il ne se préoccupe pas de ça et qu'il pense à lui avant tout : « *C'est d'abord moi après les autres. C'est peut-être un peu égoïste mais bon, on est dans un monde, c'est pas un monde de tendres, si on se laisse faire ou si on donne tout aux autres... De par quelques expériences quand même personnelles, quand on donne aux autres au final on se fait bouffer donc maintenant je préfère mon bonheur et gagner mon argent dans mon coin* ». (3C).

Pour finir, les entretiens confirment les résultats issus de nos analyses statistiques lorsqu'ils indiquaient que ces jeunes sont surreprésentés par ceux qui ont des scores en dessous de la moyenne pour le groupe de valeurs intrinsèques et sociales et des scores au-dessus de la moyenne pour le groupe de valeurs extrinsèques et de prestige. Lorsqu'ils parlent du travail au cours de l'entretien, ces jeunes semblent donc adopter des valeurs très différentes de celles des jeunes du cluster précédent, des valeurs plus instrumentales ou utilitaires et matérielles.

- Cluster 4 – Une forte centralité du travail dans la vie, liée à un besoin d'indépendance financière et de reconnaissance sociale

Les jeunes de ce cluster sont surreprésentés par les femmes et par les jeunes avec un diplôme de niveau « Bac +2 ou Bac +3 ».

Lors des entretiens, contrairement aux jeunes des autres clusters, ces jeunes expriment le fait que le travail occupe une place centrale dans leur vie : « *au taff, c'est un investissement à 1000 % (...) mon contrat c'est du 9h-17h. Ben si ça doit finir à 20h, je finirai à 20h* » (4D). Cette

importance accordée au travail est liée au fait qu'elles prennent du plaisir à travailler mais également que c'est un moyen pour trois d'entre-elles (4A, 4B, 4D) d'obtenir une indépendance et une place dans la société. En effet, comme les jeunes du cluster 2, toutes indiquent que le fait de fournir un effort dans une activité qui leur plaît constitue une finalité essentielle du travail et toutes y prennent beaucoup de plaisir. Elles accordent également beaucoup d'importance au travail-emploi de par la rémunération et l'indépendance financière que cela apporte. Concernant le travail-organisation, bien qu'elles soient, comme les autres jeunes, très critiques envers les supérieurs hiérarchiques, elles se distinguent des autres jeunes car cette critique ne se traduit pas par un rejet. Enfin, concernant le rapport au travail-sociétal, non seulement l'utilité de leur travail est une finalité recherchée par trois d'entre-elles (4A, 4C et 4D) : « *ça fait vraiment partie de mon ambition de vie de me sentir réellement utile dans la société* » (4D) mais c'est également un moyen d'avoir leur place dans la société pour trois d'entre-elles (4A et 4D) : « *Le travail occupe une place très importante dans la société* » (4A).

Comme pour les jeunes du cluster 1, certains résultats peuvent sembler être contradictoires avec ceux issus des analyses statistiques en cluster. Si les facteurs de centralité hédonique sont parmi les plus bas de leur classement, ce résultat peut s'expliquer du fait que tous les facteurs sont au-dessus de la moyenne générale pour les jeunes de ce cluster 4. Ainsi, ils accordent plus d'importance à tous les facteurs comparativement au reste de la population et le fait que le travail soit central dans leur vie car ils y prennent du plaisir est l'élément sur lequel ils se distinguent le moins du reste de la population.

Pendant les entretiens, quand on les interroge sur le fait d'avoir mis des scores hauts pour tous les items, elles le justifient par l'importance qu'elles accordent au travail dans leur vie et il ressort également de leurs discours que, même si elles vont parfois hiérarchiser l'importance de certains facteurs, tous restent importants pour elles.

Concernant les facteurs de centralité existentielle, nous avons relevé le fait qu'ils étaient classés plus haut quand il s'agissait du travail-emploi et du travail-sociétal. Les constats tirés des entretiens confirment que l'importance accordée au travail est liée à l'indépendance apportée par la rémunération d'un emploi mais également au fait que le travail est vu comme le moyen d'obtenir sa place dans la société. Les entretiens menés auprès de ces jeunes apportent donc un éclairage complémentaire sur le fait que les trois facteurs classés le plus haut (en comparaison avec le reste de la population) étaient ceux de recherche de promotion de carrière dans le travail-organisation, de recherche d'un statut et d'une place dans l'emploi et la recherche de reconnaissance dans le travail-sociétal (cf. analyse en cluster, chapitre 9). En effet, ces jeunes confirment pendant les entretiens qu'elles veulent que le travail leur permette d'être

indépendantes financièrement (4A, 4B, 4D) mais également de pouvoir obtenir un statut, une certaine fierté et reconnaissance (4A, 4D) ou encore d'évoluer dans leur carrière (4B).

Pour finir, les résultats issus de nos analyses statistiques indiquaient que ces jeunes sont surreprésentés par ceux qui ont des scores au-dessus de la moyenne pour les deux groupes de valeurs (valeurs intrinsèques et sociales et valeurs extrinsèques et de prestige). Les entretiens confirment cette tendance à mettre en avant ces deux registres de valeurs, ce qui révèle une forte centralité existentielle du travail pour ces jeunes.

Si les jeunes de ces quatre clusters se distinguent dans leurs rapports au travail, nous avons déjà indiqué qu'ils se distinguent également au niveau de leurs caractéristiques socio-biographiques qui ne sont probablement pas sans effets sur la construction de leurs rapports au travail.

4- Les variables positionnelles et socio-biographiques

Voyons comment les données recueillies par entretiens permettent de revenir sur certaines observations établies dans la partie précédente et d'enrichir ce niveau d'analyse (niveau positionnel) des rapports au travail des sujets interviewés.

- Niveaux de qualification et positions sur le marché du travail

L'inactivité professionnelle (significativement associée aux jeunes du cluster 1) pourrait avoir une incidence sur les rapports au travail des jeunes, mais pas de la même manière en fonction de la difficulté perçue par les jeunes à retourner vers l'emploi. En effet, parmi les quatre jeunes interrogés via nos entretiens, trois n'ont exprimé aucune difficulté du fait de vivre ou d'avoir vécu cette expérience d'inactivité. Un sujet (1C) l'a présenté comme un choix de vie. Le fait d'être saisonnier lui permet de garder une certaine liberté en ne restant jamais dans un emploi à long terme. Les deux autres (1A et 1D) n'ont été au chômage que de manière très succincte, ils avaient un emploi au moment de l'entretien et ne se souvenaient presque plus que ce n'était pas le cas, un an plus tôt, au moment de remplir le questionnaire. Ce qui n'est pas le cas du quatrième jeune (1B), qui n'a aucun diplôme et qui a été plus en difficulté du fait d'être depuis longtemps éloigné du marché du travail. Il se distingue des autres jeunes interviewés dans son discours. Tout d'abord, parce qu'il est le seul à ne pas citer ses parents comme étant les personnes les plus influentes. Il mentionne plutôt les personnes qui l'ont aidé et accompagné dans son parcours de réinsertion professionnelle. Il se distingue également du fait d'être le seul

à ne pas avoir un discours de rejet systématique vis-à-vis de la hiérarchie ou des organisations de travail. Sa difficulté à obtenir un emploi semble avoir eu un impact sur l'importance qu'il accorde au fait de pouvoir travailler. Bien que, comme les autres, son discours illustre une centralité existentielle normative du travail et non pas subjective. Il va, effectivement, comme les autres jeunes, indiquer qu'il travaille par obligation et qu'il souhaite accorder plus de temps et d'importance à sa vie hors-travail. Il apparaît donc que ce n'est pas l'inactivité professionnelle seule qui suffit à comprendre les spécificités des rapports au travail de ces jeunes mais bien le vécu qu'ils en ont. Une inactivité choisie ou perçue comme temporaire ne semble pas ou peu affecter les sujets dans leur vision du travail. A l'inverse, des jeunes pas ou peu diplômés et en difficulté pour s'insérer professionnellement pourraient, plus que les autres, valoriser les aspects du travail et/ou les personnes qui vont leur apporter de la stabilité et/ou de la sécurité.

Les jeunes actifs sont significativement associés aux jeunes du cluster 2. Et bien que les jeunes soient nombreux à être en activité professionnelle au moment de l'entretien, les jeunes du cluster 2 se distinguent sur la manière dont ils en parlent. En effet, ces jeunes parlent plutôt en termes de métier vocationnel. Il s'agit pour eux d'exercer un métier-vocation, comme nous l'avons vu, le fait de prendre du plaisir dans son activité est une finalité du travail pour eux. Deux (2B et 2C) des jeunes interrogés au moment de l'entretien parlent du métier qu'elles exercent tandis que les deux autres (2A et 2D) qui sont en emploi cherchent encore leur vocation et prévoient de changer de voie professionnelle. Ces spécificités de leurs rapports au travail peuvent s'expliquer par leur situation de vie. En effet, ils sont tous diplômés d'un master et dans une situation familiale stable et sécurisante. Ces jeunes, confiants dans leurs capacités à s'insérer sur le marché du travail, privilégieraient donc un travail utile et intéressant (Couronné et al, 2019 ; Castera et Gougain, 2019).

Les jeunes en alternance sont significativement présents dans le cluster 3. Parmi les jeunes interrogés pendant l'entretien, deux le sont encore (3A et 3C) tandis que les deux autres ne le sont plus, l'une a obtenu son premier emploi (3B), l'autre s'est réorientée dans des études universitaires (3D). Le discours du premier sujet (3A) n'est pas exploitable car il s'est retrouvé en difficulté pour répondre à l'ensemble des questions, par conséquent, la retranscription de son discours ne contient que peu d'éléments qui puissent nourrir notre analyse thématique. Concernant les trois autres jeunes, il ressort de leur discours que l'expérience de l'alternance a influencé leur vision du travail, principalement car, à la différence des enseignements théoriques, les stages professionnels leur ont permis de se rendre compte de la réalité du travail. Deux jeunes (3B et 3D) racontent que ces expériences professionnelles les ont amenés à

considérer que la voie empruntée était la bonne (3B) ou au contraire à reconnaître qu'ils avaient fait une erreur de choix de parcours (3D). A l'écoute du discours du troisième (3C), on retient qu'il ne s'est pas senti à sa place à l'école. Il dénonce une absence d'aide et d'accompagnement de ses professeurs, par contre il déclare être « épanoui » dans son activité professionnelle en « apprentissage ». Il se décrit également plus à l'aise quand il est confronté au travail « concret » plutôt qu'aux savoirs « théoriques ».

Pour finir, les étudiants (salariés ou non) ne sont pas significativement associés à un cluster. Pour autant, toutes les jeunes du cluster 4 interrogées pour l'entretien étaient étudiantes au moment de remplir le questionnaire. Deux jeunes (4A et 4D) le sont encore au moment de l'entretien, une (4B) est en année de césure et candidate pour intégrer un master et la dernière (4C) venait de terminer ses études et d'obtenir son premier emploi. Elles parlent particulièrement de la pression et de la difficulté à s'orienter dans les études supérieures et à « trouver sa voie ». En effet, elles sont trois (4A, 4C et 4D) à exprimer avoir ressenti une pression parentale et sociétale vis-à-vis de leur choix d'orientation, que ce soit au niveau de leurs études ou des emplois menés en parallèle. Ce constat ressortait déjà lors de notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020), dans laquelle les étudiantes étaient les seules à évaluer de manière négative l'influence parentale du fait que leurs parents n'étaient pas assez soutenant vis-à-vis de leurs choix d'études ou d'emplois étudiants.

- Milieu social et niveau de diplôme

On pourrait penser que le fait que les jeunes soient très critiques envers le fonctionnement de la société, notamment concernant le monde du travail, soit lié au fait que les jeunes issus de la classe sociale défavorisée soient surreprésentés dans notre échantillon (ils représentent 9 jeunes sur les 16 interrogés). On pourrait, effectivement, penser que ces jeunes se retrouvent plus en difficulté dans leurs parcours professionnels et seraient donc plus enclins à témoigner de dysfonctionnements ou d'injustices sociales. Pour autant, cette critique est également formulée par les jeunes issus de la classe moyenne ou favorisée. La différence étant qu'ils n'en parlent pas de la même manière. Les jeunes issus des classes défavorisée et moyenne vont plutôt évoquer des injustices ou des dysfonctionnements de manière générale, parfois ils indiquent en être victimes : « *j'ai commencé à travailler ben parce que j'avais plus de sous (...) Mes parents m'ont dit : maintenant si tu veux vraiment avoir des choses, ben travaille en fait (...) c'est le côté social mais injuste (...) Moi je suis obligée de bosser alors que je pourrais grave faire mes études et être tranquille* » (4D). Les jeunes issus de la classe sociale favorisée expriment être

conscients de l'existence d'inégalités sociales ou de difficultés, qu'ils ne subissent pas de par leur appartenance à un milieu social aisé : « *on a pas la même histoire de vie, il y a des gens qui ont des difficultés (...) qui n'ont pas eu la vie facile (...) vraiment loin de notre milieu social* » (2B), « *j'ai toujours grandi dans un milieu qui a été assez favorisé donc l'argent ça a jamais été un sujet de soucis dans mon environnement familial* » (2D).

Le niveau de diplôme et le rapport aux études ne sont pas indépendants du milieu d'origine. Plusieurs jeunes ont parlé du milieu social ou des diplômes de leur famille en faisant le lien avec les attentes, notamment parentales, qui ont été satisfaites ou non. C'est le cas de sept jeunes sur les seize interrogés (1C, 1D, 2B, 2C, 2D, 3B, 4D). Trois jeunes (2B, 2C et 2D) indiquent qu'ils viennent d'un milieu favorisé, avec des parents diplômés et ayant une aisance financière. Ces trois jeunes expliquent ne pas avoir suivi la même voie. Bien qu'elles soient toutes les trois diplômées d'un master, elles précisent ne pas avoir suivi une voie aussi prestigieuse ou avoir eu un emploi aussi bien rémunéré que ceux de leurs parents. L'une d'entre-elles (2B) raconte que sa famille a eu du mal à accepter ou comprendre son choix de faire de la psychologie mais en précisant que ses parents restent très aimants avec elle malgré ses choix. Une autre (2C) raconte que ses parents ont été très soutenant et ont accepté ses choix, mais que ce n'est pas le cas du reste de la famille qui ne la comprend pas. Enfin la troisième (2D) témoigne du fait que ses parents ne peuvent pas comprendre les difficultés liées à son travail mais elle ne mentionne pas qu'ils ont émis des réserves vis-à-vis de ses choix.

Les quatre autres jeunes (1C, 1D, 3B et 4D) vont au contraire déclarer venir d'une famille où leurs parents sont peu, voir pas, diplômés et/ou qui occupent des postes précaires et/ou pas valorisés socialement. Dans ce cas de figure, tous témoignent que faire des études et obtenir un diplôme est un moyen de rendre fiers leurs parents. Un des quatre jeunes (1C) précise ne pas avoir fait d'études mais estime qu'il n'a pas déçu ses parents car sa sœur a été « *pire* » que lui. Une autre (4D) relate qu'elle souhaite réussir dans ses études pour rendre fiers ses parents et pour elle aussi être fière d'être la première diplômée de la famille. Les deux autres (1D et 3B) ont obtenu un diplôme et ont donc pu satisfaire les attentes parentales.

Les discours des jeunes illustrent donc que, indépendamment de leur milieu social, tous perçoivent qu'obtenir un diplôme est un moyen de rendre fiers leurs parents. Pour autant, les exigences parentales ne sont pas les mêmes et les parcours scolaires des jeunes interviewés laissent voir une certaine « reproduction sociale ». En effet, ce sont les jeunes qui ont les parents les plus diplômés qui le sont également (de niveau master), tandis que les autres le sont moins (de niveaux Bac ou BTS). Le milieu social d'origine a donc une incidence sur les parcours scolaires, puis professionnels des jeunes.

Tous les jeunes ne font pas un lien direct entre leurs rapports au travail ou aux diplômes et leur milieu social d'origine. Plus précisément, ce sont les jeunes des clusters 2 et 4 qui le font. Car si certains jeunes indiquent qu'obtenir un diplôme est un moyen de rendre fiers leurs parents, quatre seulement (2B, 2C, 2D, 4D) le relie au fait que ce soit, pour eux, un moyen de s'élever socialement ou de rester dans la continuité familiale.

- Genre

Ce sont également le plus souvent des jeunes des clusters 2 et 4, uniquement des femmes, qui établissent un lien entre leurs rapports au travail et leur genre (2B, 2C, 3B, 4A, 4B, 4D) en considérant le travail comme un moyen d'obtenir leur indépendance et/ou leur place dans la société. Parmi elles, quatre (2B, 3B, 4A, 4D) affirment qu'il est particulièrement important pour une femme de faire des études ou de travailler : « *Soit tu fais des études soit tu bosses, surtout en tant que fille* » (4D). Trois d'entre elles (3B, 4A, 4D) précisent que c'est pour ne pas avoir à dépendre financièrement d'un homme : « *ça me permettrait d'avoir l'autonomie financière. Ne pas être dépendante d'une personne. Que ce soit mon père ou peut être mon copain* » (4A). Enfin, une autre (2C) rajoute que les femmes qui n'ont pas d'emploi et qui travaillent à la maison ne sont pas reconnues ou considérées par la société.

Cette observation permet de revenir sur l'opposition que nous avons relevée entre les jeunes du cluster 1 et ceux du cluster 4 concernant l'importance accordée au travail, et conduit à discuter de l'interaction entre la socialisation de classe et celle de genre. Premièrement, il est à noter que les jeunes de ces deux clusters sont majoritairement issus de milieux défavorisés (sept jeunes sur les neuf de l'échantillon au total). Cependant, les données présentées poussent à considérer que le milieu social d'origine puisse avoir un effet sur les rapports au travail de deux manières opposées, selon qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme. En effet, les jeunes du cluster 4 sont surreprésentés par les femmes (et les quatre jeunes interrogées pour l'entretien sont des femmes). Elles expliquent que les études et/ou le travail sont vus comme le moyen d'obtenir une valorisation et une reconnaissance sociale dont elles estiment manquer : « *c'est pas que j'ai honte mais un peu quand même quoi (...) c'est ma valorisation auprès de la société, on va pas se mentir, ce que tu fais comme travail ça joue dans le regard des autres* » (4D). Nous avons également observé juste avant que plusieurs des femmes interrogées (dans différents clusters) déclarent que le travail est le seul moyen pour les femmes d'obtenir un statut dans la société, parfois en exprimant clairement qu'elles n'obtiendront pas de reconnaissance autrement ou que ce n'est pas le cas des hommes : « *on a pas de choix en tant que femme, il*

fallait que je fasse des études (...) Autant mon frère pouvait pratiquement faire ce qu'il voulait. Mais nous, on était des femmes » (2B). Cela pourrait donc en partie éclairer pourquoi les jeunes du cluster 4 surinvestissent autant le travail (en comparaison des jeunes des autres clusters). Si les jeunes du cluster 1, interrogés pour la deuxième étude, sont, comme les jeunes du cluster 4, souvent issus de milieux défavorisés, ils sont, au contraire, surreprésentés par les hommes (et les quatre jeunes interrogés pour l'entretien sont des hommes). Ces jeunes adoptent, à l'inverse, un discours consistant à dire qu'ils n'ont pas besoin que leur travail leur permette d'obtenir une reconnaissance sociale : « *j'ai pas besoin de me sentir important* » (1C). Ils ont même plutôt tendance à mettre en avant leur refus d'appartenir à une société qui ne leur convient pas. Ils se distinguent également par le fait d'avoir un discours très critique envers l'école ou les études, traduisant un rejet du système et des institutions. Il faut ici préciser que ce discours n'est pas forcément lié à leur niveau d'études. Effectivement, la variable « niveau de diplôme » ne fait pas partie des variables représentatives des jeunes de ce cluster dans les résultats de la première enquête statistique, car leurs niveaux de diplôme sont hétérogènes. C'est également le cas des jeunes interrogés lors de l'entretien (un jeune non diplômé, un jeune diplômé du BAC, deux jeunes diplômés d'un BTS) qui ont pourtant tous un discours critique. On pourrait donc supposer que, contrairement aux femmes, ils cherchent une valorisation dans leur vie en dehors des études et du travail, ce qui pourrait expliquer, en partie, la valorisation relative de leurs sphères de vie personnelle, amicale et/ou familiale au détriment de leur sphère professionnelle. Toutefois, cette hypothèse interprétative n'est pas directement confirmée par les jeunes de ce groupe car ils n'établissent aucun lien direct entre leurs rapports au travail et leur genre ou leur milieu social. De plus, ce lien pourrait s'interpréter de différentes façons : par le fait que les jeunes hommes issus de milieux défavorisés seraient plus en difficulté pour obtenir une valorisation par les études et/ou le travail ; ou par le fait que les jeunes femmes issues des milieux défavorisés auraient plus de difficulté à obtenir une valorisation dans les domaines de la vie hors-travail ; ou par les deux explications cumulées.

Synthèse et liens avec l'étude quantitative

Cette première analyse des données d'entretien nous a permis de mieux appréhender les rapports au travail des jeunes « Z » et cela à quatre niveaux différents. Nous allons, dans cette synthèse, revenir sur certains résultats pour les mettre en lien avec ceux obtenus à partir des analyses statistiques de la première étude.

Premièrement, il ressort du discours des jeunes que le travail est effectivement plus central dans leur vie quand il est source de plaisir plutôt que parce qu'il définit leur existence. En effet, tous les jeunes parlent de l'importance accordée au travail qui est liée au fait qu'il soit une source de plaisir. Par contre, ils sont moins nombreux à considérer que le travail définit leur existence. De plus, l'analyse des entretiens a révélé que la centralité existentielle du travail est une notion complexe à étudier, notamment car elle peut être normative et/ou subjective. C'est particulièrement le cas quand il s'agit du travail-emploi et cela induit des réponses incertaines et ambivalentes des jeunes à ce sujet. On peut alors se demander si cette ambivalence et cette complexité, inhérentes à la notion de « centralité existentielle », sont difficilement appréhendables par questionnaire, ce qui expliquerait certains résultats de nos analyses statistiques. A savoir que ce sont les facteurs les plus faiblement liés entre eux (cf. analyses de corrélation) car ils peuvent renvoyer à différentes formes de « centralité existentielle » en fonction de la définition du travail qui est convoquée.

Deuxièmement, les entretiens confirment que les jeunes sont particulièrement en recherche de bien-être, de sérénité, de valeurs humaines et universelles dans les différents registres de signification associés au travail.

Enfin, les entretiens confirment également que s'ils sont nombreux à valoriser des aspects « intrinsèques » du travail et à déclarer travailler pour s'épanouir et/ou se développer personnellement. Ils précisent généralement qu'ils travaillent aussi pour développer leur niveau de vie et certains pour développer leur carrière. Leurs discours confirment également qu'ils ne travaillent pas dans le but de s'intégrer socialement et/ou de créer des liens sociaux car un seul jeune (3A) sur les seize interrogés indique travailler pour cette raison.

A l'issue de cette analyse, certaines questions restent encore en suspens. On peut relever le fait que les résultats de la première étude nous ont amenée à penser que le travail serait particulièrement central pour les jeunes quand il s'agit du travail-sociétal puis du travail-activité. Si les discours des jeunes confirment que le travail serait plus central quand il s'agit du travail-activité, ils ne sont pourtant pas unanimes vis-à-vis du travail-sociétal. En effet, si celui-ci est central pour les jeunes des clusters 2 et 4, les jeunes du cluster 3 sont divisés dans leurs réponses tandis que ceux du cluster 1 rapportent que cette définition du travail « *ne leur parle pas* » ou est « *en bas de leur liste de priorités* ».

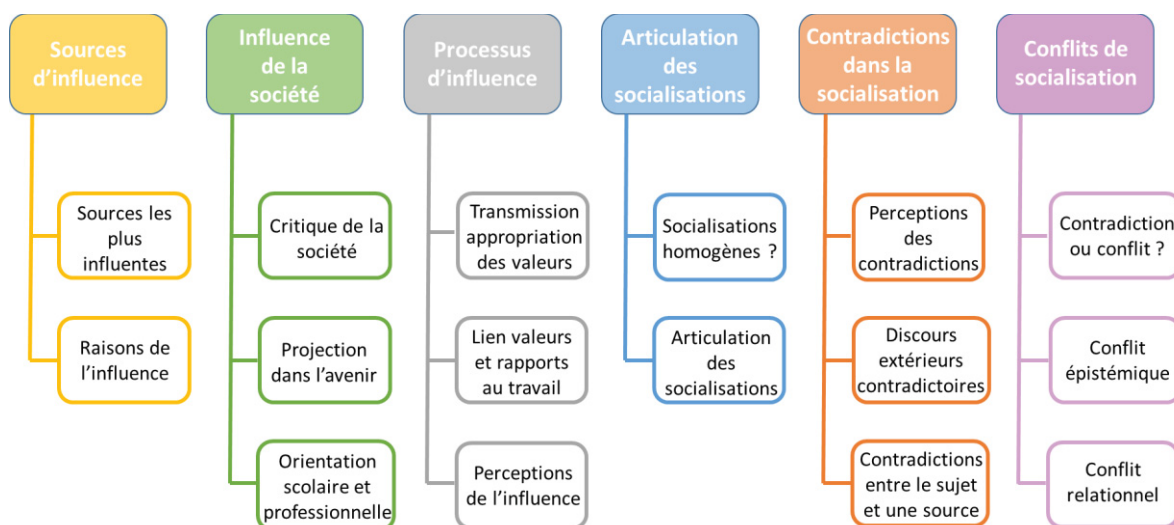
Pour finir, bien que les résultats de l'analyse thématique montrent que les jeunes n'établissent pas toujours les mêmes rapports au travail selon les différentes définitions, le fait qu'ils aient tendance à parler « du » travail de manière générale rend complexe la caractérisation de rapports à ces quatre définitions du travail. C'est d'autant plus observable quand ils parlent des

finalités du travail qui sont peut-être effectivement plus « transversales ». Alors qu'ils tendent à différencier la centralité du travail en fonction des différents registres de signification du mot travail.

II – Influences de l'entourage sur la construction des rapports au travail

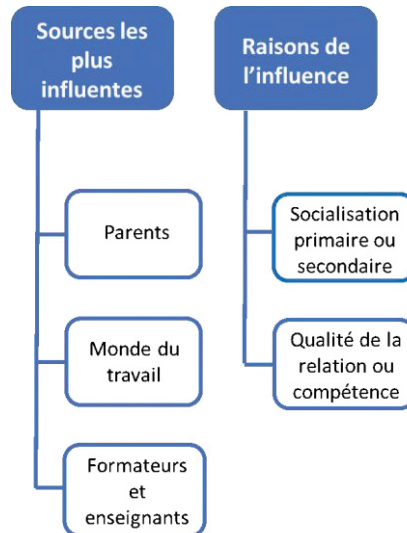
Ce deuxième niveau d'analyse des données d'entretiens exploite les réponses des jeunes vis-à-vis de l'influence de leur entourage dans la construction de leurs rapports au travail. Concernant cette analyse, il s'agit de mettre en lien les thématiques repérées dans les discours des sujets avec un phénomène ou processus psychologique. Notre analyse propose donc des interprétations des discours des sujets en se référant à des modèles théoriques et interprétatifs. De plus, nous avons, pour chaque catégorie de thématiques, choisi le discours d'un sujet afin de rédiger une « vignette illustrative » qui illustre de manière plus précise certains éléments de notre analyse en montrant comment ce sujet a été influencé dans la construction de ses rapports au travail¹. Nous précisons cependant que la vignette illustrative permet de rendre compte de certaines attitudes liées à la thématique mais que, par souci de ne pas trop alourdir la présentation de nos résultats, toutes les attitudes des sujets ne seront pas illustrées par des vignettes. Les différentes thématiques et catégories d'analyse que nous allons aborder peuvent être résumées grâce à l'arbre thématique ci-dessous.

Figure 23.
Arbre thématique



¹ Tous les prénoms des sujets choisis pour ces vignettes ont été modifiés afin de garantir leur anonymat

1- Les différentes sources et raisons d'influence

Figure 24.*Les différentes sources et raisons d'influence*

- Les personnes les plus influentes

Les parents sont les seules personnes qui sont spontanément citées par l'ensemble des sujets au moment du récit de vie. De plus, treize jeunes les citent comme faisant partie des personnes qui ont été les plus influentes. Dix sujets le justifient par le fait que ce sont les personnes les plus proches et que leurs relations avec leurs parents sont les plus fortes d'un point de vue affectif. Sept sujets (1D, 2A, 2C, 3C, 4A, 4B, 4D) indiquent que ce sont les premiers à les avoir influencés, ce sont les premiers formateurs, qui constituent la « *base* ». Cinq sujets (1C, 2B, 2D, 3C, 4D) déclarent que leurs parents ont été des modèles pour eux dont trois sujets (2B, 3C, 4D) qui précisent que leurs rapports au travail sont issus d'une « *culture familiale* ». Trois sujets (1A, 1D, 4D) disent de leurs parents qu'ils ont été influents de par l'aide et les conseils qu'ils ont donnés et un sujet (1A) estime que ses parents ont été les plus influents car ils ont été les plus « *pertinents* » dans ce qu'ils lui ont appris. Si certains jeunes explicitent les raisons pour lesquelles leurs parents constituent les sources les plus influentes, beaucoup s'en tiennent au simple fait « *naturel* » ou essentialiste que ce sont leurs parents. Certains ne savent pas pourquoi ou comment ils ont été influencés mais pensent qu'on est forcément influencé par ses parents, même inconsciemment. Un sujet (2A) parle même d'influence « *biaisée* » car, selon lui, l'influence parentale a tendance à ne pas être remise en question. Dans le même sens, un sujet (1C) rajoute qu'au-delà de sa relation fusionnelle avec ses parents, ces-derniers sont les plus

influent car il attache une grande importance à la figure parentale et au fait d'écouter leurs avis uniquement car ce sont ses parents.

Les deuxièmes sources d'influences les plus citées sont les personnes issues du monde du travail (supérieurs hiérarchiques ou collègues), onze sujets en parlent spontanément et quatre après avoir vu le support visuel. Parmi ces sujets, cinq (1A, 1D, 2D, 4B et 4D) les considèrent comme faisant partie des personnes les plus influentes. Pour ces sujets, ces personnes sont influentes parce qu'elles les ont confrontés à la réalité du travail et qu'elles ont été sources d'apprentissage. Deux jeunes (2D et 4D) le justifient également d'un point de vue relationnel (en particulier quand ils évoquent les collègues de travail).

Les troisièmes personnes les plus citées sont les amis. Sept sujets les mentionnent spontanément et quatre après avoir vu le support. Mais trois jeunes seulement estiment qu'ils font partie des personnes les plus influentes. Ils sont ainsi considérés par deux jeunes (1A et 4A) comme les plus pertinents dans la mesure où ils permettent de réévaluer certains apprentissages (notamment parentaux). Un sujet relate que ses amis ont été « *aidants* » (1B). Il est à noter que la plupart des jeunes évoquent leurs amis au cours de l'entretien mais précisent qu'ils n'ont eu que très peu d'impact sur leurs rapports au travail.

Viennent ensuite les enseignants et/ou les formateurs. Trois sujets les citent spontanément et six après avoir vu le support. Parmi ces jeunes, six (1B, 2A, 3B, 3D, 4A et 4B) les classent parmi les personnes les plus influentes. Quatre jeunes (1B, 2A, 3B et 4A) les considèrent comme les « deuxièmes formateurs » (après les parents) qui montrent la réalité du travail et deux jeunes (3D et 4B) évoquent leur influence en raison de la passion qu'ils leur ont transmise. Les médias et réseaux sociaux sont également beaucoup cités par les jeunes, un sujet en parle spontanément (1D) et sept avec support (2B, 3C, 3D, 4A, 4B, 4C et 4D) mais tous indiquent que cela représente une influence minimale et aucun ne les cite parmi les sources les plus influentes.

Pour finir, sept jeunes parlent de leur conjoint, un seul le fait spontanément (2B) et six avec support (1C, 2C, 4A, 4B, 4C et 4D). Parmi ces jeunes, trois le considèrent comme étant l'une des sources les plus influentes, du fait qu'il fait partie des personnes les plus proches (2B, 2C et 4C) et qu'il constitue un soutien, notamment financier (2B et 2C).

Beaucoup d'autres sources d'influence sont mentionnées, certaines renvoyant à des individus, d'autres, de manière plus large, à des « domaines de socialisation » : la fratrie, les autres membres de la famille, le milieu associatif, les loisirs (notamment le rugby), les conseillers d'orientation, les beaux-parents, la religion ou encore la politique mais ces sources ne sont citées que par un, deux ou trois sujets. Certaines de ces sources d'influence peuvent être alors

considérées comme parmi les plus importantes comme les grands-parents (3C), une conseillère à la mission locale (4A), le milieu associatif (1B) ou la religion (2C et 4A).

- Prédominance de certaines sources d'influence : la socialisation primaire est-elle la plus forte ?

Les premières conclusions que nous tirons de cette analyse thématique invitent à revenir sur une controverse scientifique identifiée dans la revue de littérature concernant la force d'influence des personnes issues de la socialisation primaire du sujet, notamment familiale, qui semble rester une référence pour la plupart des sujets à l'âge adulte. En effet, treize jeunes sur les seize interrogés estiment que leurs parents font partie des sources les plus influentes concernant leurs rapports au travail. Cette influence familiale n'est pourtant pas la seule source d'influence à être perçue par les sujets. Parmi ces jeunes, onze considèrent que des personnes issues de leurs socialisations secondaires font également partie des personnes les plus influentes. Ainsi, les apprentissages issus de leurs socialisations professionnelles (plus rarement conjugales et amicales) viennent confirmer, compléter et/ou enrichir les apprentissages qui découlent des relations avec les parents, ou à l'inverse, ils viennent les remettre en question (1A et 2B). Mais parmi ces sujets, trois ne citent que des personnes issues de leur socialisation primaire parmi les personnes les plus influentes, deux sujets ne parlent que de leurs parents (1C et 3A) et un sujet nomme son père et son grand-père (3C). Ces sujets ont évoqué d'autres sources au cours de l'entretien mais précisent que leur influence reste minime et bien moins significative que celle de leurs parents qui restent leurs références privilégiées.

Pour finir trois sujets ne désignent que des personnes issues de leurs socialisations secondaires comme faisant partie des plus influentes. Les membres de leur famille (notamment leurs parents) ont été influents au cours de leur enfance et leurs ont transmis certaines visions du travail. Mais une fois à l'âge adulte, d'autres sources les ont supplantées. Un sujet (1B) déclare que ce sont les personnes les plus « récentes » qui ont été les plus influentes car ce sont celles qui ont été là pour l'aider et l'accompagner dans son parcours de réinsertion professionnelle. Il mentionne donc son formateur (qu'il considère également comme un accompagnant), un ami qui lui a donné l'idée de suivre sa formation et des personnes d'une association qui l'ont également accompagné dans son parcours de réinsertion. Un deuxième sujet (3D) désigne ses enseignants à l'université comme étant les plus influents car ce sont eux qui lui ont transmis une passion et « donné envie de faire quelque chose », à l'inverse de ses parents qui sont perçus comme moins influents car ils représentent pour elle un modèle à ne pas suivre et qui ne lui ont

« *pas donné envie de faire quelque chose* ». Le troisième sujet (3B) cite ses formateurs car c'est grâce à sa formation professionnelle qu'elle a pu découvrir concrètement un métier qui lui plaisait.

La plupart des sujets expliquent la prédominance de l'influence familiale, en particulier parentale, du fait que ce sont les relations les plus « *proches* » dans le sens où elles sont les plus chargées en affectivité. Un sujet (1C) déclare en ce sens : « *Je suis plutôt fusionnel avec les deux et donc très clairement je pense que j'ai pas cette objectivité-là de me détacher de leur avis pour mon propre rapport au travail. Alors qu'avec des amis ou des professeurs ou même une petite amie, j'ai quand même plus de distance, peut-être émotionnelle, donc qui me permet de pas être trop influencé par leurs façons d'être* ».

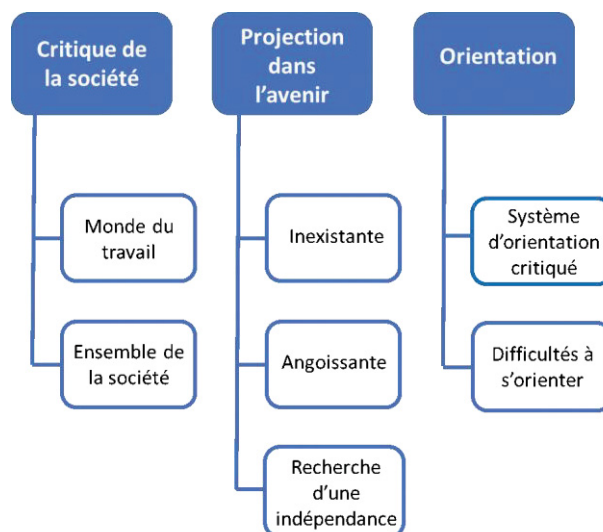
Si pour Berger et Luckmann (2012), c'est l'absence d'affectivité dans la relation (par exemple avec un professeur) qui expliquerait en partie que la socialisation secondaire soit moins forte pour le sujet, la qualité de la relation semble effectivement déterminer la force d'une influence. Toutefois, les relations issues de la socialisation primaire ne semblent pas être les seules à offrir et permettre cette proximité et affectivité. En effet, si treize jeunes citent des sources issues de leurs socialisations secondaires comme faisant partie des plus influentes, huit d'entre eux (1B, 2B, 2C, 2D, 3D, 4A, 4C, 4D) relient la force de cette influence, en partie ou en totalité, à la proximité et qualité de la relation. Tout d'abord, le conjoint est souvent considéré comme une source tout aussi proche que ne l'ont été les parents (2B, 2C, 4C). Certains jeunes (1B, 2D, 3D, 4A) déclarent également que des formateurs ou conseillers ont été très influents de par la relation partagée avec eux et l'attention qu'ils ont reçue de leur part : « *Il était derrière nous (...) on pouvait rigoler avec lui (...) il était adorable (...) il a vraiment fait ce qu'il devait faire et plus (...) pour m'aider à aller le plus loin possible* » (1B) ; « *J'aime sa façon d'être, elle mélange un peu le côté familial et travail. Elle m'avait fait comprendre que genre j'étais comme sa sœur, enfin parce qu'elle a une petite sœur qui a mon âge, donc ça se mélange un peu. Du coup, il y avait cette relation de confiance qui s'est créée* » (4A). Enfin les collègues de travail sont également parfois cités comme les sources les plus influentes de par les relations amicales créées (2D, 4D).

Malgré tout, cinq jeunes interviewés (1A, 1D, 2A, 3B, 4B) ne rendent compte des influences prépondérantes de personnes issues de socialisations secondaires que par le fait que ce sont des personnes qui leur ont donné de bons conseils ou leur ont appris des choses importantes.

L'exemple de Malika

De l'analyse de son discours, il ressort qu'elle a été principalement influencée par son père, par une amie du collège, puis, à l'âge adulte, par une conseillère de la mission locale. En effet, Malika cite des sources issues de ses socialisations primaires et secondaires. On comprend aisément que les relations, chargées en affectivité, qu'elle entretient avec ces différentes personnes, sont liées à la force de leur influence. C'est particulièrement visible quand elle raconte comment elle a été influencée par son amie, notamment dans son choix d'orientation au lycée : « *Vu que j'étais liée d'amitié avec elle et que je l'aimais énormément, j'ai suivi sa vocation de basculer sur la littérature. J'aimais bien le fait d'être avec elle en classe (...) Et mes notes sans le vouloir, entre guillemets, s'augmentaient et... je sais pas, je me sentais bien* ». Malika a donc d'abord été influencée par son père, qui lui a « mis la pression » pour qu'elle réussisse scolairement, qu'elle fasse des études, pour qu'elle puisse obtenir un emploi bien rémunéré et son indépendance. Elle a d'abord voulu suivre la même voie que son amie pour être avec une personne qu'elle appréciait. Plus tard, elle s'est trouvée en difficulté pour trouver sa vocation. Elle s'est alors inscrite à la mission locale et c'est une de ses conseillères qui l'a aidée, qui l'a conseillée, qui l'a motivée. Elle lui a permis de trouver sa voie et lui a également appris à se « battre » pour obtenir sa place dans la société. Au moment de l'entretien, Malika fait une formation d'assistante de service social. Elle exprime le fait qu'il est très important pour elle d'obtenir, grâce à son travail, de la reconnaissance, car elle estime que son métier est utile et indispensable au fonctionnement de la société, mais également pour obtenir son indépendance financière en tant que femme.

2- Influence sociétale et projection dans l'avenir

Figure 25.*L'influence sociétale*

- Pressions normatives et critique sociétale

Il ressort du discours des jeunes interrogés qu'une influence (non prise en compte par le support visuel) a fortement impacté la construction de leurs rapports au travail, c'est celle du fonctionnement de la société ou du monde dans lequel ils vivent. En effet, tous en parlent de manière générale, sans le rattacher à une « bulle » particulière du support. Un seul jeune (1C) qui a cherché à trouver la bulle correspondante, a indiqué qu'aucune ne convenait et nous avons donc décidé de choisir la bulle avec un point d'interrogation (prévue à cet effet).

L'ensemble des jeunes ont évoqué le fait que la société dans laquelle ils vivent a eu un impact important sur leurs rapports au travail. Nous avons déjà relevé ce point lorsque nous avons examiné leur rapport à l'emploi et à la rémunération et le fait qu'ils exprimaient que c'est la société qui les oblige à travailler pour avoir de l'argent. Parmi ces jeunes, quatorze ont le sentiment de vivre dans une société dure, injuste et/ou angoissante. Le monde du travail est régulièrement pointé du doigt, souvent parce que les jeunes estiment qu'il oblige à se conformer à un schéma violent, précarisant et injuste, notamment car les efforts au travail ne sont pas reconnus mais également car le milieu social d'origine ne leur donne pas à tous les mêmes chances : « *la société nous impose un rythme de vie un peu trop soutenu, on fait un peu trop d'horaires et on passe un peu trop notre vie au travail justement (...) moi je serai pour qu'on travaille tous 2 fois moins et que tout le monde ait du coup à ce moment-là un emploi* » (1C) « *des gens qui des fois venaient de ces métiers porteurs en avaient ras la casquette de faire des métiers précaires où en effet il y a de l'emploi, mais c'est pas valorisé, on le sait et on le re-sait* » (2B) ; « *Peu importe le métier qu'on fait. On est toujours décrié dans les choses qu'on est* » (3C) ; « *est-ce que je dois travailler pour avoir une retraite que peut-être j'aurai jamais et du coup mourir au travail ? (...) tout le monde veut un travail et puis s'épanouir à 1000% mais malheureusement dans la société on peut pas tous avoir [un] travail où on s'épanouit à 1000%* » (4D). Certains parlent aussi de la dureté de la société dans laquelle ils vivent de manière générale : « *Si tu veux ta place dans la société faut que tu te battes, que tu te laisses pas écraser (...) il faut être courageuse, avoir le mental* » (4A) ; « *on vit pas dans un monde de tendres* » (3C).

- Projection dans l'avenir professionnel

Quand on leur demande comment ils envisagent leur avenir professionnel, huit jeunes (1C, 2A, 2D, 3A, 3C, 3D et 4A) expriment des difficultés à se projeter. Certains (3A, 3B, 4A) ne savent

pas quoi répondre, ne sont pas sûrs ou n'y ont pas réfléchi : « *l'avenir je ne l'envisage pas* » (3A). Un sujet (3C) pense que l'avenir est incertain et par conséquence : « *le travail moi je l'envisage d'une année sur l'autre et après on verra* ». Les quatre autres jeunes trouvent qu'il est compliqué voir effrayant d'imaginer leur avenir : « *Je me sens dans un monde en insécurité, j'ai peur que tout s'effondre (...) j'ai peur de construire quelque chose de solide et passer un gros temps de ma vie à investir dans un projet pour en arriver à ce que tout soit balayé par une remise à zéro dans un futur où il pourrait y avoir une crise climatique ou économique ou même une guerre* » (1C) ; « *L'avenir ? Compliqué. J'espère différent de ce qu'il est aujourd'hui (...) Tout le côté politique qui est très étouffant, on a du mal à s'en sortir* » (2A) ; « *C'est un grand brouillard (...) j'ai très peur du changement (...) mais j'ai aussi très peur d'avoir des regrets (...) c'est aussi un enjeu entre moi et moi, voyons si je suis capable* » (2D) ; « *Mon avenir professionnel ? Sans avenir. Non je rigole mais en vrai c'est un peu dur là (...) en vrai c'est hyper compliqué, c'est pas ouvert à tout le monde (...) Et puis après on se pose aussi des questions sur soi, est-ce qu'on est capable ? Est-ce qu'on a les capacités ?* » (3D).

Quatre jeunes (1A, 1D, 2B, 4C) parviennent à construire un projet professionnel, consistant pour la plupart à sortir du salariat pour échapper à ce qui ne leur convient pas dans le monde du travail : « *En réalité, j'ai un plan (...) on a tendance à me mettre des tâches qui ne sont pas adéquates avec ce que je fais et je commence à stagner (...) j'aimerais bien qu'à mes 30 ans, je puisse commencer à ouvrir ma boîte* » (1D) ; « *Je prends confiance en moi, ce qui fait que le libéral m'intéresse de plus en plus. Parce que j'en ai marre des injonctions (...) humainement tout le monde craque* » (2B).

Enfin, cinq jeunes (1B, 2C, 2D, 4B, 4D) voient précisément le travail comme un moyen de retrouver une stabilité, de reprendre leur vie en main ou de participer à changer la société : « *c'est notre génération (...) je me suis demandé si c'est pas parce qu'on est actuellement dans une société qui recherche un sens à tout parce que justement on met plus de sens dans nos vies (...) tout le monde est quand même à la recherche de sens parce que c'est angoissant l'instabilité, on est instables dans nos familles, on est instables dans notre boulot et tout le monde est angoissé* » (2C) ; « *Même là ce qui se passe actuellement avec les retraites. On a l'impression qu'on n'a pas le choix que de travailler. Finalement ça met une pression, moi je me dis, il vaut mieux que je trouve quelque chose qui me plaise vraiment parce que travailler jusqu'à presque 70 ans, mais il vaut mieux que ça me plaise (...) on est piégés, on est coincés et en fait tu te dis, si ça me plaît pas, je vais rester bloquée jusqu'à autant d'années* » (4B) ; « *Si c'est mon travail la carte qui me permet de redessiner la société, ben il faut que je l'utilise à 300% en fait* » (2D).

- L'orientation scolaire et professionnelle

Un autre point abordé par quatorze jeunes concerne les difficultés d'orientation scolaire et professionnelle. Bien que notre support prévoyait une « bulle » comprenant les conseillers d'orientation, nous avons décidé de rendre compte de ces données de discours dans la partie « influence sociétale » car quand ils parlent de leurs difficultés ou qu'ils adoptent un discours critique, c'est bien le système d'orientation dans son ensemble que les jeunes remettent en question. Certains sujets interviewés pointent du doigt le rôle de ceux qu'ils voient comme les acteurs ou les représentants du système (les professeurs et/ou les conseillers d'orientation) mais ils ne sont jamais critiqués indépendamment du système auquel ils appartiennent.

Dix jeunes relatent qu'il a été très compliqué de trouver leur orientation et ils ont vécu plus ou moins difficilement ces périodes faites d'hésitation, d'essais ou de réorientations : « à 15 ans, on m'a dit : qu'est-ce que tu veux faire tout le reste de ta vie ? Eh bah, comme tous les gens j'ai dit : je sais même pas ce que je veux manger demain soir. Comment je peux savoir ce que je vais faire de ma vie ? » (1A) ; « c'est vrai que c'est compliqué. Puis même devant ses parents de dire bah en fait ça fait 3 ans qu'ils me payent des études et puis en fait j'aime encore pas » (3D). De plus, six (1C, 2A, 2B, 3A, 3B, 4B) ne sont pas encore sûrs d'avoir trouvé leur voie et/ou envisagent encore une réorientation : « je fonctionne un peu à tâtons, c'est à dire que depuis tout petit, quand les professeurs me demandent : qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? Moi j'ai jamais eu la réponse à cette question » (1C).

Pour finir, sept jeunes (1A, 1C, 1D, 2C, 3B, 3C, 4C) ont une vision très critique du système scolaire et/ou d'orientation qui met en difficulté les jeunes dans leur trajectoire scolaire et/ou professionnelle : « T'as des gens, ils vont te diriger vers un point alors que c'est pas ce que tu veux. Moi ma conseillère d'orientation me disait bah toi tu finiras comptable, je déteste les maths. Qu'est-ce que c'est que ce bordel ? » (1D) ; « t'es angoissé de pas trouver ta voie (...) je savais très bien quand les profs voulaient se débarrasser de moi en disant CAP » (2C) ; « j'aimerais parler de la difficulté qu'on a de par la société justement à se dire qu'après le bac, il faut absolument s'orienter vers une formation en particulier. On est influencés par les médias, par nos familles qui ont ce stress aussi, tout le contexte scolaire aussi. (...) je pense qu'il y a quelque chose à travailler autour de ça » (4C).

L'exemple de Yanis

Du discours de Yanis, il ressort une forte critique du fonctionnement de la société. Il s'attriste de constater que ce fonctionnement nous oblige tous, selon lui, à ne penser qu'à l'argent, au détriment de valeurs plus humaines et sociales. Il en ressort également une très forte critique de l'école et des organisations de travail et donc de ceux qu'il perçoit comme les représentants de ce système, à savoir : les professeurs, les conseillers d'orientation et les supérieurs hiérarchiques, mais parfois en précisant qu'ils subissent eux-mêmes le système qu'ils représentent.

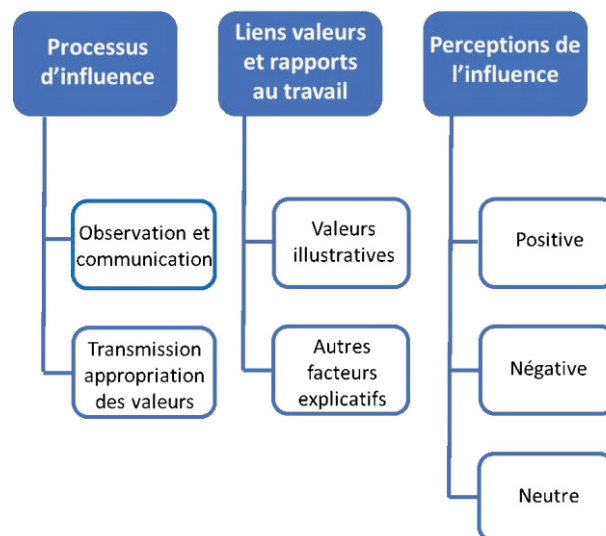
Plus précisément, il raconte que les professeurs reçoivent des injonctions, les empêchant d'effectuer leur métier comme ils le souhaitent. Ils vont donc être « dégoûtés » de leur métier et ils vont donc « dégoûter » leurs élèves qui n'auront pas envie d'apprendre. De plus, il critique les conseillers d'orientation qui n'écoutent pas les envies des élèves et cherchent à les placer dans des voies inadéquates, par incompetence. Pour finir, il dénonce l'obsession de rentabilité financière qu'ont les supérieurs hiérarchiques, délaissant la communication avec les travailleurs et qui, par conséquent, seraient incompetents car ils ne se rendraient pas compte de la réalité du travail.

Par conséquent, Yanis relate qu'il a dû se tourner vers d'autres personnes (comme sa famille, des personnes sur internet ou divers professionnels) pour pouvoir s'orienter. Il en résulte également un rejet de la hiérarchie et des organisations de travail. Cela l'amène à construire un projet professionnel consistant à sortir du salariat pour pouvoir travailler de manière indépendante.

3- Processus d'influence : une influence par la transmission/appropriation des valeurs

Figure 26.

Les processus d'influence



Dans cette troisième partie, nous allons voir plus précisément comment les différentes sources citées ont eu une influence sur la construction des rapports au travail des sujets. Puis nous allons nous focaliser sur un processus d'influence en particulier, celui de la transmission et de l'appropriation des valeurs car, au regard de notre analyse, nous pensons qu'il peut être particulièrement mobilisé dans les dynamiques d'influence sociale et dans la construction des rapports au travail des jeunes (cf. chapitre 4 consacré à la notion d'influences sociales).

Dans les entretiens, les processus d'influence sont abordés diversement. Quatorze jeunes déclarent qu'ils ont été influencés « *juste en observant les autres* » et quinze disent qu'ils ont été influencés en ayant des discussions et en ayant été conseillés. Cinq jeunes (1C, 2A, 2B, 2C, 3A) parlent de processus inconscients pour exprimer le fait qu'ils ont du mal à expliciter par qui et comment ils ont été influencés : « *c'est trop inconscient pour que je puisse m'en rendre compte précisément* » (3A). Deux jeunes ont été influencés par des amis auxquels ils se sont comparés (2C, 4D). Enfin, trois jeunes (1C, 4A, 4D) ont perçu que leurs parents ont tenté de les « *persuader* » que leurs conseils étaient les meilleurs et devaient être appliqués.

- Influence par la transmission/appropriation des valeurs

Cette influence par transmission/appropriation des valeurs peut être analysée à différents niveaux. L'entourage transmet des valeurs aux jeunes (niveau 1), qu'ils vont s'approprier ou non (niveau 2) via différents modes d'appropriation (niveau 3). Enfin, le fait de partager, ou non, des valeurs en commun avec les membres de leur entourage n'est pas sans conséquences sur les relations interpersonnelles développées dans leur environnement (niveau 4).

A un premier niveau d'analyse, tous les jeunes interrogés estiment partager des valeurs en commun avec leur entourage, parfois allant même jusqu'à reconnaître qu'ils ont plus ou moins le même système de valeurs : « *Dans l'ensemble on a les mêmes valeurs* » (2B), « *Mon entourage est le reflet de qui je suis* » (4B). Pour commenter ces similitudes, quinze jeunes indiquent de manière explicite dans leur discours que leur entourage leur a transmis des valeurs : « *C'est eux qui nous ont donné à travers le filtre de leur valeurs. Donc forcément, moi je récupère* » (1A). Cependant, il est à noter que quatre jeunes (1B, 3A, 3B, 4B) témoignent du fait que certaines de leurs valeurs sont « *personnelles* », qu'ils les avaient « *de base* », que ça fait partie de leur personnalité, ils justifient alors d'avoir ces valeurs en commun avec leur entourage parce qu'ils sont tous du même avis du fait que ce sont des valeurs universelles : « *je sais pas, après ça c'est banal hein, vouloir avoir de bonnes relations avec ses collègues* » (3A). A un deuxième niveau d'analyse, le fait de déclarer avoir les mêmes valeurs que les membres

de leur entourage traduit donc le fait que les jeunes se sont donc généralement appropriés les valeurs transmises. S'ils ne fournissent pas d'explications précises du « pourquoi » ils s'approprient ces valeurs (ce qui souligne le caractère inconscient ou « automatique » de ce processus), en revanche, ils parviennent à objectiver pourquoi ils ne se sont pas appropriés certaines valeurs. En effet, si la plupart des jeunes expriment le fait d'avoir « *plus ou moins* » les mêmes valeurs que leur entourage, ils sont quand-même quatorze à donner des exemples de certaines valeurs non partagées avec une ou plusieurs personnes issues de leur entourage. Concernant les explications fournies, neuf jeunes (1A, 1C, 2A, 2D, 3B, 3D, 4A, 4C, 4D) indiquent qu'ils n'ont parfois pas les mêmes valeurs car ils n'ont tout simplement pas la même personnalité ou le même travail : « *Bah c'est surtout qu'on a des personnalités différentes en fait* » (1A). On comprend donc que les jeunes trient les valeurs transmises et ne s'approprient pas celles qui ne leur correspondent pas. Enfin deux sujets (2C, 4D) disent ne pas chercher les mêmes valeurs au travail que leurs parents car il y a une « *incapacité* » à prétendre à certaines valeurs. Pour une jeune (2C), c'est parce qu'elle n'a pas pu, comme ses parents, rechercher les valeurs de prestige, de rémunération ou de développement de carrière car elle n'avait pas le niveau scolaire pour faire les mêmes études qu'eux. L'autre jeune (4D) explique que ce sont ses parents qui n'ont pas pu prétendre aux valeurs correspondant à un environnement stable et sécurisant : « *On les a arrêtés, par exemple quand on veut parler d'ambition ou même le fait d'être dans un cadre confortable. Pour eux c'est pas possible. Ils ont pas d'études* ».

A un troisième niveau d'analyse, il apparaît que les jeunes vont s'approprier les valeurs transmises de différentes manières. Tous vont d'abord témoigner du fait d'avoir des valeurs identiques à celles de leurs proches, parce que ces valeurs seraient simplement « récupérées » : « *Ses conseils passaient à travers son filtre de valeurs que du coup je récupérais telles quelles* » (1A). Mais ils sont tout de même onze à décrire un processus d'appropriation par « reconstruction » tel que décrit par certains auteurs (Londono Orozco, 2006 ; Cambon, 2009). En effet, ils donnent des exemples de valeurs qu'ils ont et qui sont différentes de celles de leur entourage car elles ont été réévaluées, rééquilibrées ou enrichies : « *Si je prends l'exemple de mes parents. Je pense que l'altruisme n'est peut-être pas aussi important qu'il peut l'être pour moi* » (3B). Six d'entre eux (2C, 2D, 3B, 3D, 4B, 4C) précisent que cela a renforcé leurs valeurs : « *tu réfléchis au lieu de mal le prendre (...) et puis ça me conforte* » (2C). Enfin, trois jeunes (1A, 2A, 4B) déclarent avoir « modifié » les valeurs transmises car ils estiment ne pas avoir la même « définition » de certaines valeurs que leurs proches : « *Mes proches, l'altruisme c'était quelque chose qui devait être mérité (...) Pour moi c'est différent (...) Je me dis pas que ça doit être mérité* » (4B).

A un dernier niveau d'analyse (quand on est attentif aux conséquences du fait de partager, ou non, certaines valeurs en commun), huit jeunes (1B, 2A, 2C, 3A, 3B, 4A, 4C, 4D) décrivent des situations dans lesquelles ils se déclarent indifférents face à quelqu'un qui ne partage pas les mêmes valeurs : « *ça divise pas du tout. On en rigole, on va se moquer gentiment des uns et des autres* » (2C). A l'inverse, quatre jeunes (1B, 1C, 3B, 4D) racontent que le fait de ne pas partager les mêmes valeurs qu'une personne de leur entourage peut empêcher un éventuel rapprochement voir même finir par créer de la distance avec une personne proche : « *Je dirais que dans les premiers temps, ça n'avait pas vraiment d'importance, mais que plus ça avançait, plus ça en avait parce qu'à un moment donné dans le couple on est quand même forcé de se projeter, faire des choses en commun. (...) Et je pense que ça a précipité justement la fin de mon couple* » (1C). Pour finir, dix jeunes (1A, 1B, 1D, 2B, 2D, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D) pensent que c'est bien le fait de partager les mêmes valeurs qui va créer le lien de proximité et leur permettre de se rapprocher de certaines sources d'influence : « *le fait d'avoir les mêmes valeurs va nous rapprocher dans la vision qu'on a du travail* » (1A).

- Les valeurs mises en avant dans le discours sont-elles illustratives des rapports au travail ?

Nous avons pu voir dans la présentation des résultats de nos deux enquêtes que les valeurs sont bien illustratives des rapports au travail construits par les jeunes. Ici encore, les jeunes établissent un lien direct entre leur système de valeurs et leurs rapports au travail. Ce résultat est, en partie, induit par le chercheur car nous leur posons directement la question de la similitude de leurs valeurs avec celles des personnes qu'ils citent pendant l'entretien. Toutefois, dix jeunes (1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2D, 3A, 3C, 3D, 4D) évoquent spontanément ce terme de valeurs au cours de l'entretien avant que la question ne leur soit posée. Ils vont d'eux-mêmes faire le lien entre les « valeurs » qu'ils recherchent au travail et leurs rapports au travail pendant la première partie de l'entretien et/ou parler de décalages entre leurs « valeurs » et les « valeurs » d'un milieu professionnel et/ou indiquer que des personnes leur ont transmis des « valeurs » pendant la partie de l'entretien consacrée à l'influence de leur entourage : « *J'ai eu du mal à trouver un emploi qui me satisfasse parce que je me dis, je peux pas faire quelque chose qui soit totalement détaché de mes valeurs* » (2D) ; « *j'ai beaucoup été influencé par ma famille, c'est ça, des valeurs du travail qui sont très importantes* » (3C).

Pour autant, les valeurs seules ne suffisent pas à rendre compte de tous les aspects relatifs aux rapports au travail ou à l'influence de l'entourage. En effet, les sujets donnent beaucoup

d'explications de ce qu'ils vont rechercher au travail qui ne sont pas toujours liées à leurs valeurs (mais plutôt à leurs caractéristiques socio-biographiques), comme ils vont décrire des influences de personnes de leur entourage qui n'impliquent pas toujours la transmission de valeurs. Le témoignage d'un sujet (1C) en est particulièrement illustratif. Il raconte tout au long de l'entretien avoir été influencé principalement par ses parents qui représentent « deux modèles opposés ». Au moment de comparer leurs valeurs aux siennes, il précise qu'il a adopté des valeurs de ses deux parents mais qu'il en a beaucoup plus en commun avec sa mère. Mais quand on lui demande si l'un de ses deux parents a été plus influent il répond que c'est son père : « *Je mettrai quand même mon père au-dessus de ma mère. Sur certaines valeurs donc je partage la vision de ma mère. Le même rapport à elle donc par exemple dans le fait de travailler avec les autres, de se sentir bien dans le relationnel, et cetera. (...) en ce qui concerne mon père, c'est plus globalement. Si je reprends tout, sans parler de valeur. Eh ben j'ai quand même une conception du travail qui se rapproche de la sienne, à savoir : avoir besoin à tout prix de garder sa liberté, en tout cas, c'est ce qui me caractérise en ce moment et donc du coup pour moi, ça a plus d'impact vu que c'est la conception globale* » (1C). Si on rattache cet extrait à l'ensemble de son discours, on peut en déduire que ses valeurs du travail sont similaires à celles de sa mère et vont orienter ce qu'il va rechercher au travail. Mais son père est perçu comme plus influent dans sa vision « globale » du travail qui se traduit dans son discours par un besoin de liberté lié à une faible centralité du travail dans sa vie.

- Perceptions de l'influence

Au cours des entretiens, les jeunes expriment diverses perceptions des influences susceptibles d'être exercées par leur entourage, en fonction de leur vécu.

Trois raisons (qui ne sont pas indépendantes les unes des autres) sont évoquées lorsque l'influence est vécue de manière positive par les sujets. Pour douze jeunes, c'est parce qu'ils ont été conseillés et/ou aidés par différentes personnes : « *Si jamais j'ai un besoin, j'ai ma famille et mes amis qui sont là pour m'aider et me donner des conseils* » (1A). Quatorze jeunes reconnaissent que différents individus ont pu être des sources d'inspiration, voir des modèles à suivre : « *Grâce à eux je me suis dit : ok en fait c'est ça que j'ai envie de faire de ma vie* » (3D). A l'inverse, neuf jeunes (1D, 2A, 2D, 3B, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D) ont été influencés en voyant des exemples à ne pas suivre, il s'agit ici de ne pas reproduire certaines erreurs ou certains modèles qui ne leur conviendraient pas : « *C'est quelque chose qui m'a aidée dans le choix de : non je veux pas faire ça de ma vie* » (3D).

L'influence est parfois vécue de manière plus « négative » par les jeunes. Quatre jeunes (1A, 1D, 3C, 3D) racontent avoir vécu des injustices et ont été découragés : « *Mes heures sup' on en fait quoi ? (...) 420 heures de ma vie ont disparu dans leur petites poches. (...) Ça donne pas envie de fournir plus d'efforts que ça dans un travail* » (1A). Cinq jeunes (1D, 2B, 2D, 3B, 3D) ont également été découragés et/ou déçus face à des décalages entre ce qu'on leur avait dit et la réalité : « *Qui s'est plutôt mal passé parce que j'étais pas sur les missions que j'avais demandées* » (2D). Quatre jeunes (représentatives du cluster 4) ont mal vécu des pressions qu'elles ont ressenties : « *je reçois toutes ces infos sur le coup et toute cette pression. Je l'ai un peu mal vécu* » (4A). Cinq jeunes (1D, 2B, 2C, 3D, 4D) ont mal vécu le fait de se sentir incompris et/ou pas écoutés : « *ils comprennent pas mon travail* » (2B) ; « *Les gens plus haut dans la hiérarchie ont tendance à croire que tu te plains pour rien* » (1D). Enfin, trois jeunes (1B, 1D, 3D) ont vécu des difficultés relationnelles avec des supérieurs hiérarchiques qu'ils ne veulent plus revivre : « *Le chef de cuisine, une horreur, je me suis dit : jamais de ma vie je veux mettre un pied dans une cuisine* » (3D).

Pour conclure, on observe que tous les jeunes évoquent des exemples de situations d'influence où ils n'ont pas eu de réaction particulière vis-à-vis de certaines incitations, de conseils ou de pressions normatives car ils ne les ont pas prises en compte intégralement : « *ça n'a pas eu d'impact on va dire négatif (...) parce que je me suis toujours mis au centre de ce que je voulais* » (3B).

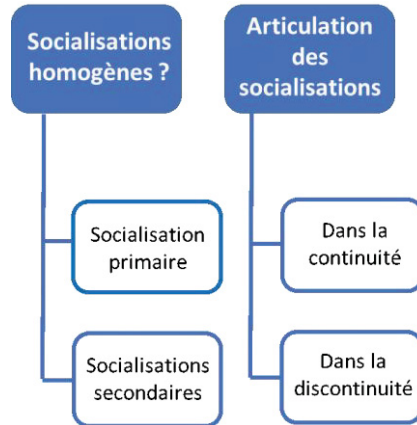
Ces exemples donnent à voir l'appropriation que ces jeunes font de ces influences sociales comme dans l'exemple d'Anaïs qui suit.

L'exemple d'Anaïs

Au cours de l'entretien, Anaïs raconte que sa famille lui a transmis certaines valeurs qu'elle s'est appropriées : « *On m'a transmis certaines valeurs, après la façon dont je perçois ces valeurs elle est différente* ». En effet, elle donne l'exemple de la valeur de l'altruisme qu'elle a resignifiée. Si sa famille estime que leur altruisme doit toujours être mérité, Anaïs, elle, exprime que cette valeur ne doit pas être « méritée » et, qu'au contraire, elle doit être inconditionnelle. Elle précise également que certaines valeurs qu'on lui a transmises ont été réévaluées et renforcées au contact de personnes issues de différents milieux de socialisation. Les valeurs d'Anaïs illustrent effectivement ce qu'elle recherche au travail, la notion d'entraide (le fait d'aider les autres mais également d'être aidée par autrui) est primordiale pour elle et guide l'ensemble de ses choix relatifs au travail.

Si Anaïs raconte avoir été souvent en difficulté dans ses choix, et notamment face à des personnes n'ayant pas les mêmes valeurs, elle va réagir en cherchant le « positif » dans ses différentes expériences et en prenant le « meilleur » de chacune de ses sources d'influence.

4- Articulation entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires

Figure 27.*Articulation entre les socialisations*

Dans cette analyse, nous souhaitons également explorer l'influence de potentielles contradictions dans la socialisation du sujet sur la construction des rapports au travail. Cela renvoie donc à l'une des controverses repérées dans le chapitre 3 consacré aux différents modèles de la socialisation. En effet, il s'agit ici de questionner l'homogénéité des socialisations primaire et secondaire mais également leurs modalités d'articulation, telles qu'elles sont perçues par les sujets interviewés.

- Les socialisations primaire et secondaire sont-elles homogènes ?

Avant de se poser la question de l'articulation entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires, on peut se poser la question de l'homogénéité, ou non, des socialisations primaires et secondaires. Concernant la potentielle homogénéité perçue de la socialisation primaire, notamment familiale, onze sujets expriment le fait que tous les membres de leur famille ont eu le « même rôle » ou du moins leur ont transmis la même vision du travail. Certains parlent même d'une « *culture familiale* » ou d'un « *modèle familial* » (2B, 2D, 2C, 4D). A l'inverse, cinq jeunes ont perçu des différences entre ce que valorisaient leurs parents au travail (1C, 1D, 3A), ou entre leurs parents et leurs grands-parents (3B, 4C). Parmi ces jeunes, quatre (1C, 3A, 3B, 4C) évoquent des visions divergentes, sinon « *contradictoires* ». Un jeune (3A) indique que son père n'accordait pas d'importance au travail, au contraire de sa mère qui était très investie dans sa vie professionnelle. Un autre (1C) explique qu'il a grandi avec « *deux modèles opposés* » car son père n'a jamais travaillé de sa vie et rejette le monde du travail tandis que sa

mère est « *carriériste* » et accorde beaucoup d'importance au fait de travailler et d'avoir « *un bon palmarès* ». Enfin une autre jeune (3B) témoigne du fait qu'elle a eu le modèle d'une mère qui travaille, contrairement à sa grand-mère qui a eu un diplôme mais qui ne s'en est « jamais servi ». Enfin la dernière jeune (4C) rapporte qu'elle a eu le modèle de parents qui privilégient l'épanouissement dans la vie professionnelle, à l'inverse de ses grands-parents pour qui l'épanouissement dans la vie personnelle était une priorité.

Concernant les socialisations secondaires, six jeunes (1A, 1C, 1D, 2B, 4B, 4D) vont citer des exemples de différences ou de contradictions entre des personnes relevant de leurs socialisations secondaires (le plus souvent de leur socialisation professionnelle). Cinq jeunes (2A, 2D, 3A, 3D, 4C) ont du mal à répondre ou ne donnent que des exemples de personnes attachées à leur socialisation primaire. Enfin quatre jeunes (1B, 2C, 3C, 4A) affirment que toutes les personnes importantes avec lesquelles elles ont été en contact au cours de leur vie ont délivré le même « *message* » ou partagé la même « *vision* » vis-à-vis du travail.

- Articulation entre socialisations primaire et secondaires

Parmi les cinq jeunes (1C, 1D, 3A, 3B, 4C) qui ont perçu des différences ou des contradictions au sein de leur famille, on observe deux cas de figure. Ceux qui ont perçu ces différences entre leurs deux parents et qui vont également donner des exemples de différences entre des personnes issues de leurs socialisations secondaires et au moins un de leurs parents. On peut alors supposer que la socialisation secondaire ne peut être de fait dans la parfaite continuité d'une socialisation primaire déjà hétérogène. Et ceux qui avaient noté des différences (plutôt générationnelles) entre leurs parents et leurs grands-parents, tels ces deux jeunes qui ont plutôt suivi le modèle parental et ne donnent pas d'exemples de contradictions entre leurs parents et des personnes issues de leurs socialisations secondaires.

Enfin, parmi les onze jeunes qui ne percevaient pas de différences notables dans leur famille, quatre sujets (1B, 2C, 3C, 4A) estiment ne jamais avoir été confrontés à des discours contradictoires extérieurs, leur socialisation primaire étant perçue comme homogène et leurs socialisations secondaires dans la continuité de celle-ci. Les sept autres jeunes (1A, 2A, 2B, 2D, 3D, 4B, 4D) déclarent avoir été confrontés, au cours de leur vie d'adultes, à des discours venant remettre en cause les modèles familiaux et surtout parentaux. Nous verrons plus en détail dans la partie suivante les vécus et stratégies que les jeunes mobilisent face aux contradictions. Cependant, nous pouvons déjà préciser ici que tous les jeunes prennent en compte les différents avis, ce qui les conduit parfois à « nuancer » le modèle parental ou à en relativiser la portée : si

certains continuent de rester attachés malgré tout à ce que leurs parents leur ont appris (2A, 4B, 4D), d'autres tendent à privilégier les nouveaux apprentissages (1A, 2B, 3D) ou à indiquer ne pas savoir qui écouter (2D).

L'exemple de Gabriel

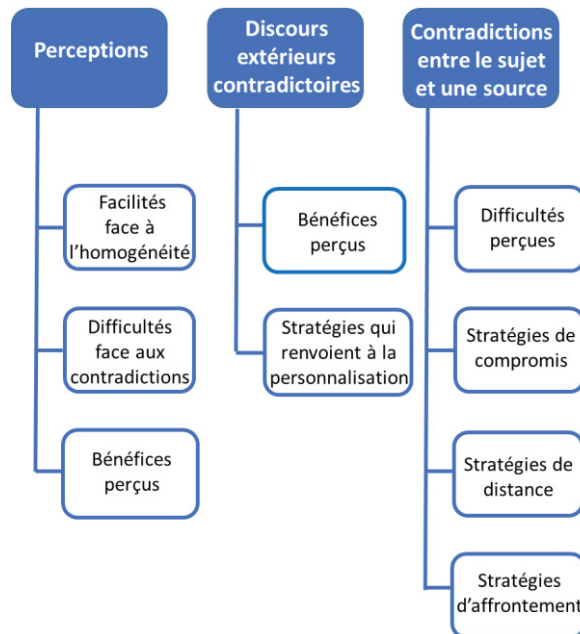
Gabriel raconte qu'il a principalement été influencé par ses parents au cours de sa socialisation primaire puis par un ami, rencontré à l'âge adulte. Gabriel fait partie des jeunes qui estiment travailler par obligation, il aimerait idéalement se consacrer à sa vie hors-travail mais il a besoin d'un emploi pour gagner de l'argent.

Des enseignements de ses parents, il a quand-même retenu l'importance de faire un travail qui lui plait, dans lequel il se sent bien. Plus tard, il a rencontré un ami qui lui a parlé de son projet professionnel consistant à investir dans l'immobilier pour pouvoir arrêter de travailler le jour où ses investissements deviendront rentables. Ce projet a plu à Gabriel car il pourrait lui permettre de gagner l'argent dont il a besoin pour vivre sans avoir à travailler. Il s'est donc approprié le projet de son ami.

Même si les apprentissages issus de ses parents et de son ami sont très différents, Gabriel considère que ces influences sont complémentaires, de plus ces trois personnes ont été les plus influentes sur sa vision du travail. Gabriel les considère effectivement comme complémentaires car, bien que son projet à long terme, son projet idéal, soit de mettre de l'argent de côté pour pouvoir un jour investir et ne plus avoir à travailler, il ne considère pas pour autant que la rémunération soit le critère principal de choix de son emploi. Au contraire, il a suivi les conseils de ses parents et a trouvé un emploi qui lui plait et dans lequel il se sent bien. Ce qui lui permet de continuer à prendre du plaisir au travail en attendant que son projet aboutisse, mais également de s'assurer d'avoir un métier qui lui plait si son projet venait à échouer.

Il faut également noter que ce projet est, en partie, motivé par la vision négative que Gabriel a du monde du travail. Cette vision s'expliquant aussi par des injustices qu'il a lui-même subies en voyant ses heures supplémentaires ne pas être rémunérées : « *Quand tu as ce genre de choses, qui arriveront à tout le monde, ce que je souhaite à personne, bien sûr, mais qui arriveront très certainement à tout le monde, ça donne pas envie de fournir plus d'efforts que ça dans un travail. Le temps étant pour moi la seule vraie monnaie de ce monde, j'ai pas envie de l'offrir à des gens comme ça, surtout quand ça se finit mal* ».

5- Les contradictions dans la socialisation – perceptions et stratégies mobilisées

Figure 28.*Les contradictions dans la socialisation*

A travers l'analyse de ces entretiens, nous voulons également appréhender de manière rétrospective (au cours de leur trajectoire de vie et de leur propre développement personnel) la question de savoir quelle est la conséquence, sur la construction des rapports au travail des jeunes, d'avoir été confrontés à différentes sources d'influence présentant des discours similaires (dans une socialisation dite « homogène ») ou divergents, voire contradictoires (dans une socialisation plurielle et « hétérogène »). Il s'agira ensuite de détailler les réactions et les stratégies mobilisées par les jeunes dans différentes configurations de contradictions qu'ils peuvent expérimenter dans la construction de leurs rapports au travail tout au long de leur vie.

- La perception des jeunes de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité de leur socialisation : quelles conséquences sur la construction de leurs rapports au travail ?

Selon une première analyse, les témoignages des jeunes pourraient laisser penser qu'il est plus « facile » de construire ses rapports au travail quand la socialisation primaire a été homogène. En effet, parmi les jeunes qui ont été confrontés à des différences ou à des contradictions entre leurs sources d'influence, certains rapportent qu'ils ont longuement hésité et qu'ils ont été obligés de « réfléchir » ; par conséquent, il a été difficile pour certains de se positionner, un sujet (1C) précise même qu'il aurait été plus simple pour lui de suivre un modèle parental unique. Par contre, trois jeunes (1D, 3B, 4C) ont perçu ces différences comme étant complémentaires et/ou n'ont pas trouvé difficile d'y être confrontés. Mais que l'hétérogénéité

familiale les ait mis en difficulté ou non, qu'ils aient eu du mal à se positionner ou non, leur conclusion est la même : cela les a poussés à réfléchir à ce qui était le mieux pour eux, chose qu'ils n'auraient peut-être pas faite (selon certains) s'ils n'avaient pas été confrontés à ces différences au sein de leur milieu familial. Cette hétérogénéité perçue au sein de la famille apparaît ainsi pour ces jeunes comme le support privilégié d'une activité réflexive.

Concernant les jeunes qui ont eu une socialisation familiale plus « homogène », cela a pu être aidant quand le modèle parental correspondait (et correspond encore) à leur vision du travail. Cependant cinq jeunes (1B, 2B, 2C, 2D, 3D) témoignent du fait que ce modèle parental a parfois été incompatible avec leurs propres trajectoires ou aspirations professionnelles. Parfois, parce que leurs parents voulaient qu'ils fassent des études qu'ils n'avaient pas les capacités de faire (1B, 2C), parfois parce qu'ils n'avaient pas envie de faire les mêmes études que leurs parents (2B et 2D) ou encore parce qu'ils ne partageaient pas leur vision de la place qui devait être accordée au travail (2B, 2C, 3D). Dans ces cas-là, ils envisagent plusieurs conséquences possibles pour eux. La première est que leurs parents « *s'adaptent* » à eux, qu'ils acceptent leurs différences (1B, 2C, 2D). La deuxième est de se sentir incompris de ses parents (2B, 3D) ou de se retrouver en difficulté dans leur orientation professionnelle (2C, 2D). En effet, une jeune (2C) raconte qu'elle a grandi dans une famille où « *il faut faire des études* » mais qu'elle était « *très mauvaise élève* », elle a donc eu beaucoup de mal à trouver sa voie car beaucoup de filières ne lui étaient pas accessibles. Une autre (2D) relate que parce que tous les membres de sa famille étaient dans l'enseignement, il a été compliqué pour elle de s'orienter car elle n'avait pas eu d'exemples d'autres métiers que ceux pratiqués dans sa famille et qui ne lui convenaient pas.

En résumé, face aux différences ou contradictions perçues, que ce soit entre les membres de la famille, ou entre un « modèle familial homogène » et eux-mêmes, les jeunes vont parfois exprimer des difficultés pour se positionner et trouver leur voie. Mais ils vont également en tirer comme enseignement que les influences familiales leur ont été bénéfiques, certains allant même jusqu'à reconnaître qu'il est plus bénéfique d'être mis en difficulté par des contradictions car elles-seules permettent le développement d'une réflexion plus autonome qui va les amener à trouver la meilleure solution. Une seule (2D) exprime uniquement la difficulté qu'elle éprouve : « *je sais même pas qui écouter parce que les deux sont importants (...) je suis perdue* ». Cela peut se comprendre du fait qu'elle parlait d'une situation récente, là où les autres jeunes ont donné des exemples de situations vécues il y a plus longtemps, en précisant souvent qu'ils ont également connu une première période où ils ont été mis en difficulté avant de trouver une solution et d'envisager plus tard les bénéfices de cette perturbation.

Enfin, notons que les jeunes, au cours de leur socialisation primaire, aient été face à des parents jugés « *similaires* », « *différents* », « *contradictaires* », « *compréhensifs ou non* », les jeunes semblent intégrer les apprentissages parentaux en se les appropriant à leur manière.

- Discours contradictoires sur le travail issus de différentes personnes de l'entourage – les stratégies mobilisées

Nous nous intéressons ici à sujets qui ont reconnu avoir été exposés à des discours contradictoires au cours de leur socialisation vis-à-vis du travail. Pour rappel, cela concerne douze des seize jeunes interviewés (les autres estimant qu'ils ont eu une socialisation homogène).

Quand on leur demande comment ils ont réagi face à ces contradictions, des « stratégies » différentes sont décrites par les jeunes. Ces différentes stratégies renvoient à ce que nous pourrions appeler la « **personnalisation** ». La première, mobilisée par dix sujets (1A, 1C, 1D, 2A, 2B, 3A, 3D, 4B, 4C, 4D) est une **stratégie d'évaluation sélective**. Pour reprendre les termes employés, il s'agit pour eux d'« évaluer » les différents avis, de « filtrer » pour choisir ce qu'ils vont garder ou non et ainsi de construire leurs propres rapports au travail : « *du coup piocher un peu des deux mais sans être véritablement dans leurs visions* » (4C). Deux sujets (2B, 3B) vont adopter une **stratégie d'« essai-erreur »** pour décider de ce qu'ils doivent garder ou non : « *J'ai essayé en me disant que si jamais, je pouvais trouver autre chose* » (3B). Deux sujets (1C, 4B) font le **choix de la « personne inspirante »** ou de la personne qui a le discours qui leur correspond le mieux : « *quand il parlait de son métier, ça te donnait envie de t'investir (...) Finalement ça résonnait plus avec ce moi j'ai envie de faire* » (4B).

Mais tous les sujets n'adoptent pas toujours d'emblée une stratégie renvoyant au processus de « personnalisation ». Ainsi un sujet (1C) a été particulièrement en difficulté face aux deux modèles opposés et contradictoires de ses parents. Il l'a d'autant plus été qu'il explique qu'ils se sont montrés « *force de persuasion* » pour le convaincre qu'ils détenaient chacun « *la meilleure façon de voir le travail* ». Il raconte alors qu'il a dû adopter deux stratégies différentes. Pendant l'enfance, il n'avait pas les connaissances ou l'expérience nécessaires pour savoir qui écouter, il a alors adopté la **stratégie du « caméléon »** : « *caméléon c'est juste que chez mon père j'avais une attitude qui était semblable à la sienne donc j'étais plutôt d'accord avec ce qu'il me disait et je faisais pareil avec ma mère* ». Cette stratégie renvoie aux observations de Cambon (2009) selon lesquelles certains enfants se conforment aux attitudes parentales sans les intérioriser, ce qui leur permet de ne pas adhérer aux discours parentaux tout

en s'assurant de ne pas perdre leur affection. Puis, à l'âge adulte il a été plus à même de savoir « trier » et décider de ce qu'il voulait garder ou non, il a donc adopté **la stratégie d'évaluation sélective**, qui mobilise un processus de personnalisation, mais il a également adopté **une stratégie d'évitement qu'il appelle stratégie de « l'anguille »** quand il était confronté à un discours parental qui ne lui convenait pas : « *quand ils me tiraient d'un côté ou de l'autre et si ça me plaisait pas et ben j'esquivais, (...) dans le sens de changer de sujet ou tout faire pour ne pas aborder le sujet* ».

L'exemple de Fanny

Au cours de l'entretien, Fanny raconte qu'elle a pu observer deux visions contradictoires du travail. D'un côté ses grands-parents qui recherchaient un épanouissement dans leur vie personnel, au détriment de celui de leur vie professionnel, de l'autre, ses parents, qui, au contraire, privilégiaient la recherche de cet épanouissement dans leur vie professionnelle. Cette contradiction n'a pas mis en difficulté Fanny qui, après réflexion, a estimé que ces deux visions différentes pouvaient être complémentaires. Si elle se rapproche plus de la vision de ses parents, elle estime quand-même qu'il est important de chercher également à être épanoui dans sa vie hors-travail car « *l'un ne va pas sans l'autre* ».

- Contradictions entre la vision du travail du sujet et celle d'une personne de l'entourage – les stratégies mobilisées

Le deuxième type de contradiction relevé dans les discours concerne les contradictions entre une personne de l'entourage et le jeune lui-même (généralement une personne qui ne partage pas les mêmes valeurs ou qui n'a pas la même vision du travail). Ici, quinze jeunes sur les seize interrogés sont concernés. Dans ce cas de figure, les vécus et stratégies adoptées face à la situation sont variables.

Parmi les sujets, trois seulement (2C, 3B, 3C) estiment ne jamais avoir été affectés par ces différences ou contradictions (parfois décrites comme minimes), les autres rendent compte de difficultés vécues. Il faut noter ici que le discours de certains jeunes paraît assez ambivalent, notamment chez ceux qui prétendent ne pas avoir été mis en difficulté face aux contradictions et qui, pourtant, tiennent certains propos qui peuvent laisser penser le contraire. Nous reviendrons plus tard sur les limites de l'analyse thématique qui ne permet pas d'explorer la nature et la dynamique de certains processus mobilisés, notamment quand ils concernent l'objectivation des contradictions et conflits de socialisation. Notre analyse nous permet seulement d'affirmer que douze jeunes expriment clairement le fait d'avoir mal vécu ces

contradictions entre une ou plusieurs personnes de leur entourage et leur propre vision du travail.

Six sujets (1B, 2C, 2D, 3B, 3C, 4C) expriment qu'ils n'ont parfois pas eu besoin de « traiter » une différence ou une contradiction. Généralement parce que c'est l'autre personne qui a accepté que le jeune n'ait pas la même vision : « *Ils ont changé leur façon de m'en parler par rapport à mes actes, ils allaient pas m'imposer un truc, c'est moi qui choisissais, eux modifient leur truc en fonction* » (1B). Quand la contradiction nécessite d'être examinée pour pouvoir être dépassée, les stratégies adoptées sont multiples et peuvent être regroupées en trois catégories : celles de la « mise à distance », de l'« affrontement » ou du « compromis ».

Pour commencer par la dernière évoquée, elle concerne tous les jeunes qui vont, à un moment ou à un autre, adopter la stratégie du compromis, surtout au travail ; il s'agit ici de réussir à cohabiter ou à travailler ensemble malgré les différences : « *le minimum requis pour pas nuire au travail de l'autre, ça s'arrête là* » (1B).

Douze sujets adoptent des stratégies de « mise à distance ». Elles consistent à ignorer le discours contradictoire et/ou à le rejeter : « *en prenant un peu de recul je me suis toujours dit que j'étais pas fait pour ça* » (1C). voire même parfois à fuir une situation ou une personne quand son discours ou comportement ne leur conviennent pas : « *quand ça commence à te bouffer, il faut fuir, il faut partir* » (1D) ; « *si je vois une personne qui est vraiment à l'encontre de mes valeurs et mes idées j'ai tendance à me retirer* » (4A).

Enfin, ils ne sont que trois (1D, 2B, 4D) à avoir adopté une stratégie dite « d'affrontement ». Ici, il s'agit d'imposer et de défendre leur point de vue face à la personne avec laquelle ils ne sont pas d'accord : « *Il y a des choses où je reste sur mes positions, c'est un choix et ils font avec* » (2B) ; « *Faut montrer les crocs* » (1D). La plupart des jeunes semblent vouloir éviter la confrontation et/ou le conflit. C'est un élément qui ressortait déjà dans les résultats de notre pré-enquête de Master 2 (Cassé, 2020) et qui est parfois revendiqué par les jeunes : « *j'avais pas envie d'avoir une confrontation d'idées* » (1C) ; « *ça sert à rien de se disputer* » (2B) ; « *je suis pas très conflit* » (2C) ; « *tant pis, laisse tomber, on va pas se prendre la tête* » (3C) ; « *je fais très attention à ce que je dis, il y a ce que je pense, et le fait que je ne le dise pas* » (4D).

On peut également retenir que si les jeunes expriment parfois des difficultés vis-à-vis de certaines contradictions qu'ils perçoivent entre leur vision du travail et celle de personnes de leur entourage, la plus grande difficulté concerne l'antagonisme entre leurs convictions personnelles et le fonctionnement normatif de la société de manière générale. Il est d'ailleurs à noter que plusieurs jeunes estiment que le comportement de personnes de leur entourage (notamment leurs parents ou supérieurs hiérarchiques) avec lesquels ils ne sont pas d'accord

s'explique également par l'obligation de se conformer à une société injuste : *« j'arrive maintenant à comprendre, je me dis c'est pas leur faute, c'est la société aussi, stéréotypes ou autre, je peux pas dénigrer une personne parce qu'il a pas la même envie que moi, je veux juste qu'on respecte mon positionnement aussi. C'est en fait je respecte les positions des personnes même si ça m'énerve, mais je sais que c'est la société en fait... »* (2B) ; *« Comme je te disais, ce que je pense qui est difficile pour tout un chacun, c'est avant tout le rapport social. Mais ça, c'est beaucoup plus que le travail, on vit dans une société »* (1D).

Pour conclure cette analyse consacrée aux épreuves de leur socialisation, un élément qui ressort de manière importante des entretiens renvoie à ce qui pourrait être appelé par certains une stratégie de « **résilience** ». La résilience se définit comme : *« la capacité d'une personne ou d'un groupe à se projeter dans l'avenir en dépit d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères »* (Cyrulnik, 1999, p.15). Cela implique que le sujet aille puiser dans ses ressources pour surmonter les obstacles et pour pouvoir rebondir en donnant du sens aux épreuves subies pour en tirer des leçons (Cusin, 2012). Dans une première analyse, il apparaît que sept jeunes (1B, 1C, 2D, 3D, 4A, 4B, 4D) semblent avoir adopté cette stratégie de résilience face aux difficultés vécues. Elle se manifeste ici par le fait de chercher les points positifs des différentes expériences vécues, de « trouver du positif dans le négatif » et parfois même de s'en montrer reconnaissant : *« ça restera toujours une source de leçons »* (4D), *« J'essaie toujours de voir le positif, même là où parfois c'est difficile de le reconnaître »* (4B), *« un autre point positif, ce serait que ça m'a montré de quelle force de travail j'étais capable, je pense quand les circonstances l'exigent »* (2D), *« je me suis rendu compte que ça pouvait être quand même efficace, non pas de se forcer mais de se motiver à faire quelque chose qui, de base, ne nous motive pas parce qu'effectivement, je pense que dans tout travail, on en tire forcément des points positifs, on évolue, on progresse sur les choses dans lesquelles on aurait pas progressé naturellement parce qu'on l'aurait jamais fait. Donc au final, ça m'aura juste appris que par moments c'était bien aussi d'aller vers quelque chose qui nous parle pas forcément, parce qu'on peut quand même en tirer du positif »* (1C).

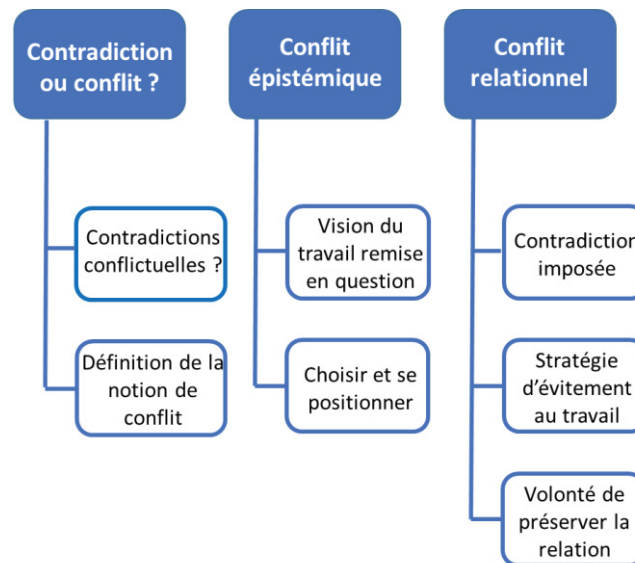
Toutefois, au regard de la définition que nous avons rappelée de la résilience, notre analyse thématique des entretiens ne nous permet pas d'affirmer que les sujets se projettent plus facilement dans l'avenir, nous resterons donc prudent sur une telle interprétation, d'autant plus que ce terme de « résilience » est souvent utilisé pour désigner des processus psychologiques très disparates.

L'exemple de de Yanis

Comme nous l'avons vu précédemment, Yanis exprime un rejet du fonctionnement du monde du travail ainsi que des supérieurs hiérarchiques. En effet, sa vision du travail, accordée à son système de valeurs, entre en contradiction avec celle de la hiérarchie et plus largement, celles des organisations de travail. Yanis se retrouve en grande difficulté au travail face à ces contradictions (il prononce d'ailleurs 19 fois le mot « *difficile* » ou « *difficultés* » au cours de l'entretien).

En effet, il n'a pas d'autre choix que de tenir compte des attentes de sa hiérarchie. S'il a essayé de communiquer, de trouver des compromis, puis d'affronter ses supérieurs pour imposer ses valeurs, ces stratégies s'avèrent, selon lui, insuffisantes ou inefficaces. A partir de là, il estime que : « *il faut fuir, il faut partir* ». A court terme, en changeant d'organisation de travail, à long terme, en obtenant son indépendance.

6- Conflits de socialisation

Figure 29.*Conflits de socialisation*

- Les contradictions sont-elles toujours de nature conflictuelle ?

Si tous les jeunes ont été exposés à des discours contradictoires sur le travail, il n'est pas toujours facile d'estimer si ces contradictions sont de nature conflictuelle.

Pour rappel, Lahire (2012) parle de « conflit psychique » quand les différences sont trop nombreuses et rendent impossible l'illusion de l'unité de soi. Riutort (2013) évoque le « conflit

identitaire » quand les contradictions empêchent le sujet de maintenir son identité. Malewska-Peyre (1991) parle de « conflit relationnel » quand les contradictions empêchent d'avoir une relation satisfaisante. Malrieu (1973) parle de « conflit de valeurs » en termes de « contradictions sociales » qui sont sources d' « aliénation » car le sujet se retrouve contraint et bloqué dans le développement de ses attitudes et de ses comportements. Enfin, Moscovici et Ricateau (1972) développent une approche différente du conflit (sociocognitif) qui est synonyme de désaccord à la fois épistémique et relationnel. Ils différencient les conséquences « positives » du conflit quand la discussion peut faire émerger une solution supérieure aux positions antérieures de chacun et les conséquences « négatives » quand les sujets adoptent une stratégie « d'affrontement » en imposant leur point de vue et en s'opposant aux autres. Au regard de l'examen de la revue de question consacrée à la notion de conflit (cf. chapitre 3), il nous semble pertinent de ne pas considérer que l'expression de différences ou désaccords soit synonyme de conflits. Pour que ces différences ou désaccords soient conflictuels, ils doivent entraîner une opposition dont le sujet souhaite tenir compte. En effet, si deux avis différents sont considérés comme complémentaires par le sujet ou si le sujet décide d'ignorer un avis opposé au sien (ou opposé à un autre avis extérieur), alors on ne parlera pas de conflit de socialisation. Nous avons tenté d'évaluer si les contradictions sont de nature conflictuelle pour les seize sujets interrogés mais comme nous l'indiquions précédemment, certains sujets ont un discours ambivalent qui rend nos estimations incertaines. Pour parler de conflit, il faudrait donc que le sujet se retrouve confronté à deux avis qui s'opposent et dont il veut tenir compte ou à un avis qui entre en opposition avec le sien. A cette condition, le sujet qui se retrouve donc en difficulté est amené à trouver une « stratégie » ou une manière de résoudre le conflit. C'est le cas pour douze jeunes interrogés. Les quatre autres sujets (2C, 3A, 3B, 3C) n'ont pas estimé que les différences observées constituaient une contradiction majeure ou bien ils n'ont pas tenu compte des opinions ou perceptions d'autrui qui ne leur convenaient pas : « *ils ont leur vision, moi j'ai la mienne et puis voilà* » (2C) ; « *Non [ça ne m'a jamais mis en difficulté] parce que, même si c'était contradictoire, c'était pas ce que je pensais (...) je me suis toujours mis au centre de ce que je voulais faire* » (3B).

Enfin, les constats que nous tirons de l'analyse de nos entretiens nous amènent à faire une distinction entre deux modes de traitement ou de régulation du conflit, un mode qui peut être qualifié d' « épistémique » et un mode « relationnel ». Cette distinction renvoie aux travaux de Moscovici et Ricateau (1972) ainsi qu'à ceux de Buchs et al (2008) sur l'influence sociale. Les auteurs parlent de régulation « épistémique » quand les sujets décident de prendre en compte et de mettre en réflexion critique les différents avis afin de trouver la meilleure solution. La

régulation « relationnelle » correspond au fait d'adopter par complaisance, ou de rejeter par opposition et défense identitaire, l'avis d'autrui sans l'avoir pris en considération et analysé de manière critique. Nos analyses thématiques nous ont donc amenée à identifier deux types d'expérience de conflit. L'expérience d'un « conflit épistémique » renvoie à la situation dans laquelle le sujet intériorise les contradictions extérieures et se retrouve en difficulté pour « choisir » renvoyant à un état de « division », le sujet se questionne donc sur la « voie à suivre ». Dans le cas de l'expérience d'un « conflit relationnel », le sujet n'intériorise pas les contradictions extérieures. Cela renvoie à la situation dans laquelle le sujet est au clair sur son système de valeurs et sa vision du travail, il ne se questionne donc pas sur la voie à suivre. Ici, il est mis en difficulté du fait que sa vision du travail entre en contradiction avec celle d'une tierce personne dont il souhaite ou doit tenir compte pour diverses raisons que nous détaillerons après. Il est à noter que le conflit épistémique peut devenir relationnel, et inversement. Notons d'ores et déjà que si nous avons tenté de « catégoriser » ces expériences de conflit avec les processus (notamment d'influence) qui leur correspondent, il n'est pour autant pas toujours facile d'appliquer cette catégorisation à l'ensemble de nos sujets. Cela nécessite un travail d'approfondissement de l'analyse du discours. Et c'est ce que nous allons illustrer avec les deux vignettes suivantes.

L'exemple de Julie

Julie fait partie des rares jeunes qui ne considèrent pas que leurs parents aient été les plus influents vis-à-vis de leur vision du travail. Et cela car sa recherche d'équilibre entre sa vie professionnelle et personnelle entre en contradiction avec le fait que ses parents (surtout sa mère) privilégient leur vie professionnelle au détriment de leur vie personnelle et familiale. Julie a, dans un premier temps, fait l'expérience d'un conflit relationnel, car elle raconte que cette opposition sur la question de la centralité du travail est une source de conflit avec sa mère, conflit dans lequel chacune campe sur ses positions.

Mais en analysant son discours, on pressent qu'elle aurait pu faire, par la suite, l'expérience d'un conflit épistémique en remettant en question la place qu'elle souhaite accorder au travail dans sa vie. Si, dans un premier temps, ses discussions avec des personnes extérieures à son cercle familial, notamment ses amis, l'ont amenée à renforcer son modèle de vie et sa recherche d'équilibre, elle a plus tard été confrontée à des professionnels « inspirants » qui lui ont donné l'envie d'exercer un métier où « *on coupe pas trop du travail* ».

Au moment de l'entretien, Julie n'est pas sûre de savoir comment se positionner vis-à-vis de cette valeur « d'équilibre ». Elle admet que son discours à ce sujet est ambivalent. Elle explique qu'elle parviendra peut-être à maintenir son équilibre de vie en exerçant ce métier et/ou qu'elle changera d'avis et acceptera de laisser plus de place au travail dans sa vie si son métier la passionne.

L'exemple de Tristan

Au cours de l'entretien, Tristan raconte qu'il a été, notamment à l'âge adulte, confronté aux visions contradictoires du travail de ses deux parents. Tristan, a, dans un premier temps, fait l'expérience d'un conflit épistémique car il ne savait pas qui il devait écouter, ce qu'il devait garder, ou non, de chacun. Il a trouvé difficile de savoir ce qui lui correspondait mais il est, plus ou moins, parvenu à le faire en réfléchissant et en trouvant ce qui faisait sens pour lui. Une fois qu'il est parvenu à faire ses choix et à construire ses propres rapports au travail, il s'est trouvé en difficulté du fait que ses deux parents continuaient à vouloir le « persuader » de suivre les avis qu'il n'avait pas retenus. Il a alors fait l'expérience de conflits relationnels à chaque fois que sa vision du travail venait entrer en opposition avec celle d'un de ses parents. Ne parvenant pas à assumer ses choix face à eux, Tristan a alors adopté une stratégie de « mise à distance » en tentant de fuir la conversation.

- Conflit épistémique

Nous allons commencer par analyser l'expérience d'un conflit épistémique qui prend sa source dans les avis contradictoires qui mettent le sujet en difficulté dans sa vision du travail. Sept jeunes sont concernés par ce type de conflit (1C, 2A, 2D, 3D, 4B, 4C, 4D). Il s'agit pour quatre sujets (1C, 2A, 2D, 4B) de faire face à des avis contradictoires voir opposés de différentes personnes. Un sujet (1C) relate que pendant son enfance il n'est pas parvenu à se positionner entre l'avis de son père et celui de sa mère, il s'est donc conformé à l'attitude de chacun, en usant ainsi d'une stratégie d'évitement du conflit. A l'âge adulte, il a pu davantage se positionner de manière critique face à ces avis contradictoires et choisir, de manière sélective, ce qu'il souhaitait garder ou pas de chacun. Trois autres sujets (2A, 3D, 4B) parviennent également, grâce au processus de personnalisation, à objectiver les termes du conflit en triant et hiérarchisant les sources d'influences concurrentes. Un sujet (2A) précise qu'il va faire appel à une troisième personne, comme un médiateur, pour l'aider à trancher quand il est face à deux avis contradictoires. Ces différentes stratégies semblent permettre aux jeunes de traiter et de surmonter les conflits car aucun n'indique être encore en difficulté au moment de l'entretien. Ce qui n'est pas le cas d'une autre jeune (2D) qui n'est pas parvenue à objectiver le conflit : « *Je me positionne pas moi, je pleure (...) extérieurement et intérieurement c'est le dilemme qui m'anime (...) des personnes qui sont autant importantes, d'une part que de l'autre. Je sais même pas qui écouter parce que les deux sont importants et les deux me disent des trucs que je ressens moi-même et du coup je suis perdue* ». L'opposition est telle qu'elle estime qu'elle doit trancher et faire un choix entre les deux avis inconciliables, ce qu'elle ne parvient pas à faire. Cependant,

elle envisage elle aussi d'avoir recours à la stratégie « essai-erreur » car elle pense à essayer l'une des deux solutions et revenir à l'autre si ça ne fonctionne pas.

Enfin, deux sujets (4C, 4D) se sont retrouvés en difficulté face à leurs parents auxquels ils ne s'identifiaient pas dans leur vision du travail. Une jeune (4C) rapporte qu'elle a vu ses parents ne pas s'épanouir au travail, ce qui a été difficile pour elle car cela entraînait en contradiction avec ce qu'elle espérait pour elle-même. Finalement, elle relate que ça l'a renforcée dans son choix de recherche d'épanouissement personnel au travail et qu'elle quitterait un travail qui ne lui permet pas d'atteindre cet objectif auto-finalisé. Enfin la dernière (4D) s'est retrouvée en grande difficulté au moment où ses parents se sont opposés à son choix d'arrêter ses études pour travailler dans la grande distribution. Etant proche de ses parents, elle ne savait pas quel choix faire entre suivre son envie personnelle ou écouter leur refus. Si elle a très mal vécu cette période, elle dit avoir réfléchi, avoir vu et compris que ses collègues de travail étaient en souffrance et elle s'est finalement rangée à l'avis de ses parents. Au moment de l'entretien, elle considère qu'ils avaient raison et elle leur est reconnaissante de l'avoir empêchée de commettre une erreur.

- Conflit relationnel

Ici, les jeunes sont au clair sur leur système de valeurs, leur vision du travail et/ou leur orientation professionnelle. Mais ils se retrouvent en difficulté face à une ou plusieurs personnes qui s'opposent à leur cadre de référence. Nous l'avons déjà évoqué, le fait qu'un autrui significatif dans l'entourage soutienne un avis ou une orientation opposés à ceux du sujet est plus difficile à vivre, ici la contradiction devient presque toujours conflictuelle. C'est ce que nous relevons pour onze jeunes que nous avons interviewés. Nous allons voir pourquoi les jeunes vont tenir compte de l'avis contradictoire, plutôt que de l'ignorer (stratégie qui paraît a priori plus simple puisqu'ils savent ce qu'ils veulent), et pourquoi cela a été source de difficulté. Un premier cas de figure renvoie aux sujets qui ont le sentiment qu'ils n'ont pas le choix et qu'ils sont obligés de prendre en compte une contradiction qui leur est imposée de l'extérieur, notamment au travail (1A, 1D, 2B, 2D, 3D, 4B, 4C, 4D) ou par un parent qui essaie de les « persuader » (1C, 3D, 4A, 4D). Dans le premier cas, les jeunes expriment le sentiment de vivre une injustice, du fait de devoir subir certaines pratiques dans le travail qui ne leur conviennent pas : décalage entre leurs attentes et la réalité du travail, impossibilité d'effectuer son travail « correctement », heures supplémentaires non payées, obsession du rendement ou encore autoritarisme des supérieurs hiérarchiques qui ne se montrent guère reconnaissants et/ou

bienveillants, etc... Dans ces circonstances, tous les jeunes ont quitté leur emploi ou prévoient de le faire, ce qui renvoie à la stratégie d'évitement décrite dans la partie précédente. Dans le second cas, lorsqu'ils sont confrontés à des « pressions » parentales, les jeunes sont en difficulté face à un parent qui tente d'imposer son point de vue. Le premier (1C) tente de faire diversion pour ne pas aborder les sujets conflictuels, il ne veut pas se confronter à ses parents. La deuxième (4A) a mal vécu la pression scolaire que son père a exercée sur elle et sa volonté de l'orienter vers un certain métier. Pour la pression elle-même, elle indique qu'elle comprend son père et elle estime qu'il a eu raison. Pour son inclination à vouloir l'orienter dans une certaine direction, elle déclare s'être ouvertement confrontée à lui pour lui faire comprendre qu'elle ne souhaitait pas faire le même métier que lui. Elle précise que grâce à l'écoute et au dialogue, elle a pu lui faire comprendre ses choix. Une autre jeune (3D) rapporte que les différences de visions du travail avec ses parents impactent leurs relations, car elle trouve que ses parents, notamment sa mère, travaillent trop : *« ça fait un peu petite fille voilà mais moi ça me frustre (...) Il est 20h et ma mère elle pense encore au boulot »*. Elle rajoute d'ailleurs que sa mère lui reproche la même chose et que c'est un sujet de discorde entre elles : *« pour le coup c'est elle qui me dit : faut te calmer, faut couper enfin moi quand elle me dit ça je lui dis : bah tu fais pareil après on en reparle »*. Une dernière jeune (4D) a changé d'avis et suivi le discours de ses parents qui était, au début, opposé à ce qu'elle voulait : *« Après j'ai compris »*.

Le deuxième cas de figure renvoie aux situations dans lesquelles les jeunes se sentent obligés de tenir compte d'un avis issu de personnes, souvent proches, avec lesquelles ils veulent préserver la relation. Deux jeunes (1C, 2B) vont ainsi cloisonner leurs conduites afin d'éviter les sujets qui fâchent, se focaliser sur ce qui les rassemblent, ce qui leur permet de protéger des relations importantes pour eux : *« je m'attends pas qu'il y ait le même rapport au travail que moi parce que c'est autre sphère (...) Mon conjoint on a les mêmes valeurs sur la trajectoire de vie personnelle »* (2B). Un jeune (1B) accepte patiemment de « subir » les manières incorrectes de son oncle de lui parler qui lui semblent pourtant injustes, cela pour ne pas entrer en conflit relationnel avec lui. Pour ce jeune comme pour deux autres (4A et 4D), il ressort de leur discours qu'ils se sont sentis obligés d'accepter passivement un comportement qui les a mis en difficulté car il provenait d'une personne proche. Les jeunes précisent qu'ils n'adopteraient pas cette stratégie avec des personnes dont ils ne sont pas aussi proches : *« On va dire, j'ai essayé d'être le moins violent, le plus respectueux possible parce que c'était mon oncle. Mais je dis qu'un patron me parle comme ça, ça peut très mal se passer (...) je peux vite vriller »* (1B).

En conclusion, si en présence d'un conflit épistémique, les stratégies renvoyant au processus de personnalisation semblent les plus optimales pour objectiver le conflit, en présence d'un

conflit relationnel, les jeunes se retrouvent plus en difficulté et essaient d'autres stratégies. Principalement celle de l'évitement, dans le domaine du travail, et celle d'un « cloisonnement des sphères de vie » ou encore celle d'un apparent assujettissement (qui consiste à « se laisser faire ») avec des proches pour maintenir à la fois de bonnes relations avec eux et leur identité professionnelle. Cet assujettissement peut en fait renvoyer à une forme de conformisme de complaisance de type suivisme (Kelman, 1958) où le sujet, non seulement ne s'oppose pas au point de vue d'autrui, mais le reprend publiquement à son compte sans l'avoir fait sien, afin d'éviter le conflit relationnel au sein du groupe.

Pour conclure, les conflits de socialisations sont complexes à étudier. Ils le sont parce qu'il n'est pas évident d'estimer si une différence ou opposition est de nature conflictuelle ou pas, si le sujet vit donc un conflit de socialisation ou pas, mais également parce qu'il est tout aussi difficile de trancher sur la nature et la configuration du conflit vécu. De ce fait, une analyse thématique de contenu d'entretiens ne nous paraît pas toujours adaptée pour appréhender les expériences de conflit vécues par les sujets et le rôle qu'elles ont joué dans la construction de leurs rapports au travail. Arrivée à ce point de notre recherche, il nous paraît maintenant primordial d'effectuer un travail d'exploration des parcours de vie singuliers des sujets, afin de mieux comprendre comment le sujet construit ses rapports au travail en faisant l'expérience d'un conflit de socialisation.

Synthèse et interprétation des résultats

Dans cette synthèse, nous allons revenir sur certains points de convergence et de divergence observés entre les jeunes concernant l'influence de leur entourage sur la construction de leurs rapports au travail.

Premièrement, il apparaît que tous les sujets sont principalement influencés par leurs parents, puis par les acteurs du milieu professionnel, du domaine de formation, ainsi que par le conjoint. On peut ici apporter une nuance à ces observations. Les jeunes du cluster 2 parlent plus fréquemment d'influence de la « famille » que les jeunes des autres clusters. Quand ils parlent de leur famille, ils parlent en réalité plus spécifiquement de l'influence de leurs parents. Mais contrairement aux jeunes des autres clusters, ils parlent plus fréquemment d'un « *modèle familial* » pour introduire leur propos. On peut d'ailleurs noter que l'ensemble des jeunes de ce cluster déclarent avoir eu une socialisation primaire (notamment familiale) homogène. Cependant, il convient de préciser que c'est également le cas de nombreux jeunes (onze jeunes

au total, dont les quatre qui appartiennent au cluster 2). Pour l'ensemble des jeunes interviewés, et bien que d'autres raisons soient également citées, c'est principalement la qualité de la relation entretenue qui entraîne la prédominance de l'influence d'une personne sur une autre.

Tous les jeunes interviewés développent un discours critique autour du fonctionnement de la société. Là encore cette observation doit être nuancée. Les jeunes issus de milieux défavorisés vont plutôt parler d'injustices et/ou de difficultés vécues tandis que les jeunes issus de milieux favorisés vont évoquer des injustices de manière générale pour parler plutôt des décalages vécus négativement entre leurs attentes et la réalité du travail. Une autre nuance est à apporter, les jeunes du cluster 3 paraissent plus en difficulté pour se projeter dans leur avenir professionnel. En effet ils expriment tous cette difficulté, ce qui représente, au sein de la population interviewée, la moitié des jeunes concernés. Cette difficulté pourrait être liée à leur niveau plus bas de diplôme qui pourrait rendre leurs insertions professionnelles plus difficiles.

Tous les jeunes disent être influencés en observant (à travers des apprentissages vicariants), en discutant et en prenant des conseils, mais surtout en s'appropriant les valeurs transmises par leur entourage. Car si certains considèrent avoir « récupéré » les valeurs transmises et les avoir reproduites à l'identique, et si d'autres considèrent parfois que leurs valeurs sont « personnelles », plusieurs sujets invoquent de manière détaillée un processus d'appropriation de valeurs qui leur ont été transmises puis qu'ils ont resignifiées ou réévaluées. Les jeunes femmes (et donc plus fréquemment les jeunes du cluster 4) vont, plus que les autres, avoir tendance à dire qu'elles sont influencées par le fait de ne pas vouloir reproduire une « erreur » qu'elles ont vue. Plusieurs jeunes femmes interviewées ont effectivement évoqué spontanément le fait d'avoir été influencées en voyant leur mère et/ou leur grand-mère ne pas travailler et en ne voulant pas reproduire ce parcours.

Si tous les jeunes que nous avons rencontrés vivent plutôt de manière positive le fait de percevoir une contradiction entre deux personnes de leur entourage, ils sont par contre mis en difficulté quand il y a une contradiction entre une personne de leur entourage et eux-mêmes. Alors que dans le premier cas, ils vont plutôt mobiliser une stratégie qui s'appuie sur un processus de personnalisation, dans le deuxième cas, ils vont plutôt avoir tendance à fuir et/ou éviter la confrontation et à utiliser une stratégie de préservation de la relation quand l'opposition avec une personne proche vient menacer l'équilibre identitaire. Nous observons que les jeunes issus des milieux défavorisés expriment plus fréquemment vouloir préserver la relation avec un proche en cas de contradiction ou de conflit. Ce qui pourrait se comprendre du fait que les difficultés financières augmentent les solidarités au sein des familles pour compenser l'absence d'aides extérieures. Cela rejoint d'autres observations souvent rapportées (Van de Velde, 2014,

2019 ; Oudghiri, 2019) selon lesquelles la famille (et/ou les proches aidants) prend plus de valeur pour les jeunes qui se retrouvent le plus en difficulté.

Il est enfin important de garder en tête que toutes les contradictions perçues par ces jeunes ne sont pas de nature conflictuelle. C'est alors au chercheur de déterminer, à partir d'indices présents dans le discours du sujet, si elles le sont en prenant en compte les potentielles difficultés engendrées. Comme nous l'indiquions dans notre analyse thématique, dans certains cas il s'avère complexe de déterminer si une « différence » est perçue ou non par les jeunes comme une contradiction et une opposition et si cette contradiction est de nature conflictuelle. On peut d'ailleurs souligner le fait que certains jeunes déclarent avoir eu une socialisation entièrement « homogène » et/ou ne jamais avoir été mis en difficulté alors que certains éléments de leurs discours pourraient laisser penser le contraire. Dans ce cas de figure, il faudrait analyser de manière plus approfondie le discours d'un sujet pour déterminer à quel moment on peut considérer que le sujet est mis face à une contradiction qui le met en difficulté. Ce travail d'analyse pourrait également nous aider à comprendre pourquoi certains jeunes vont parfois vouloir nier les tensions qu'ils vivent quand ils font face à des visions du travail qui viennent s'opposer aux leurs.

Enfin, si notre analyse thématique nous a amenée à identifier deux façons d'expérimenter un conflit, qui n'amènent généralement pas le sujet à réagir de la même manière, elle ne nous a pas permis de traiter directement un des questionnements centraux de la thèse, à savoir : **comment le vécu d'un conflit de socialisation va avoir un impact sur la construction des rapports au travail des jeunes ?** En effet, si la première partie de notre analyse thématique décrit de manière qualitative les différents rapports au travail des jeunes et si la deuxième partie permet de caractériser les différentes configurations d'influence sociale, il nous reste à présent à faire plus de lien entre ces deux parties. Plutôt que de décrire de manière plus « succincte » et « générale » comment « les jeunes » construisent leurs rapports au travail au regard de l'expérience d'un conflit de socialisation, nous avons choisi de nous focaliser sur le parcours de vie de quatre sujets pour pouvoir répondre à cette question de manière plus approfondie.

Chapitre 12 - Etudes de cas : des modalités de socialisation et des expériences de conflits contrastées

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié trois modalités principales de socialisation :

- Une socialisation homogène : le sujet a le sentiment que toutes les personnes de son entourage ont transmis les mêmes valeurs, le même message.
- Des contradictions vécues dès la socialisation primaire : le sujet raconte que, dès son enfance, des personnes de son entourage (notamment familial) ont transmis des valeurs et messages contradictoires.
- Des contradictions perçues dans l'articulation entre socialisations primaire et secondaires : pendant la socialisation primaire, les sujets ont perçu que les membres de leur entourage ont transmis un même message, qui s'est avéré être contradictoire avec ceux issus de ses socialisations secondaires.

Lors de l'analyse des entretiens, nous avons également repéré deux types de conflit et deux manières de l'expérimenter:

- L'expérience d'un conflit épistémique : dans ce cas, les contradictions amènent le sujet à se questionner sur la personne « à écouter », sur la voie « à suivre », sur ce qui lui convient ou non, sur ce qu'il doit garder ou pas.
- L'expérience d'un conflit relationnel : ici, le sujet est au clair sur ce qui lui convient, sur ses valeurs, sur la voie qu'il souhaite suivre. La contradiction s'opère entre sa vision du travail et celle d'une personne extérieure dont il souhaite ou doit tenir compte.

Préalablement, rappelons que tous les jeunes interviewés ne semblent pas concernés par l'expérience d'un conflit de socialisation quand il est question d'envisager le travail. Pour certains, c'est même une **potentielle absence de conflit** qui semble les caractériser. En effet, certains jeunes considèrent qu'ils n'ont jamais fait face à des contradictions (concernant le travail) tout au long de leur socialisation et/ou qu'ils n'ont pas fait face à des contradictions qui les mettraient en difficulté (parce qu'elles ne sont pas de nature à générer du conflit). Il est, dans ce cas, intéressant d'explorer plus en détails si le sujet n'a effectivement pas vécu de conflit de socialisation.

Mais pour la plupart des sujets interviewés, plusieurs configurations de conflits ont été repérées dans l'analyse de leur discours et sont décrites de manière plus détaillée dans la revue de littérature scientifique (cf. chapitre 3 de la thèse).

Une première configuration renvoie à l'expérience d'un « **conflit de loyauté** ». Dans ce cas de figure, le sujet est pris entre deux choix, choisir une partie reviendrait à rejeter l'autre et donc à manquer de loyauté à son égard (Govindama & de Maximy, 2012).

Une deuxième configuration identifiée dans l'analyse renvoie à l'expérience d'un « **conflit de valeurs** ». On parle ici de conflit de valeurs pour décrire toutes les situations dans lesquelles le sujet se retrouve en difficulté face à l'existence de contradictions entre les valeurs, les normes et les représentations de la réalité sociale issues de différents milieux de socialisation (Malrieu, 1973).

On parle, plus précisément, de « conflit institutionnel » quand ces contradictions sont effectives entre le sujet et une « institution », dans le cas de nos analyses, cette institution se trouve incarnée par une organisation de travail. Ici, c'est le fonctionnement de l'institution, dans une organisation de travail, qui entre en contradiction avec les valeurs ou visions du travail du sujet. Un autre niveau de conflit, plus idéologique, a été repéré dans l'analyse de nos entretiens mais n'a, à notre connaissance, pas été conceptualisé par des chercheurs du domaine. C'est le niveau dans lequel la contradiction est présente entre le sujet et la société de manière générale. Dans ce cas précis, c'est donc le fonctionnement de l'ensemble de la société et les valeurs qu'il incarne qui viennent entrer en contradiction avec les valeurs et visions du travail du sujet.

Enfin, la dernière configuration que donne à voir notre analyse renvoie à l'expérience d'un « **conflit identitaire** » (parfois appelé conflit névrotique ou conflit psychique). Riutort (2013) indique que ce conflit apparaît lorsqu'un individu se retrouve exposé à des règles contradictoires par ses différentes instances de socialisation au point que son identité puisse en être remise en question.

Il est à noter que tous les conflits n'apparaissent pas avec la même intensité dans les discours des sujets (et sont donc plus ou moins saillants). De plus certains conflits n'apparaissent pas indépendamment de l'existence d'autres conflits. Nous avons donc repéré quatre types et configurations de conflits plus particulièrement adoptés par quatre sujets :

1. L'absence de conflit - illustré par Tony¹

¹ Afin de garantir l'anonymat, tous les prénoms ont été modifiés.

2. Le conflit de loyauté - illustré par Tristan
3. Le conflit identitaire - illustré par Rayana
4. Le conflit de valeurs qui se décline à trois niveaux :
 - a- Contradictions avec les valeurs d'une personne physique - illustré par Alice
 - b- Contradictions avec l'organisation de travail (conflit institutionnel) – illustré par Alice
 - c- Contradictions avec le fonctionnement de la société (conflit sociétal) – illustré par Tristan

Les études de cas poursuivent l'objectif de comprendre comment le sujet construit ses rapports au travail au regard de l'expérience de différentes modalités de socialisation et de l'expérience de diverses configurations de conflits de socialisation. Nous précisons que les quatre sujets sont issus de nos quatre clusters mais qu'ils n'ont pas été choisis pour cette raison et qu'ils n'en sont d'ailleurs pas représentatifs. En effet, nous avons choisi quatre sujets qui permettent que les trois modalités de socialisation soient étudiées, mais également que chaque type de conflit soit traité de manière approfondie par un sujet à travers un discours particulièrement éclairant. Du reste, nous tenons à préciser que l'objectif n'est pas ici de généraliser les résultats. Ces études de cas montrent comment un sujet va, dans une certaine configuration, expérimenter certains conflits et les conséquences que cela va avoir sur la construction de ses rapports au travail. Cela ne signifie pas que d'autres sujets qui ont été confrontés à des conflits similaires les ont expérimentés selon les mêmes configurations et/ou que cela aura la même conséquence sur leurs rapports au travail.

Pour chaque étude de cas, nous commençons par présenter le « profil » du sujet. Pour cela, nous commencerons par rappeler ses caractéristiques sociobiographiques et positionnelles. Puis nous détaillerons la dynamique de l'entretien, notamment relationnelle, qui s'est instaurée entre le chercheur et le sujet interrogé. Enfin, nous rappellerons également les caractéristiques des rapports au travail relevées lors de l'étude du questionnaire rempli par le sujet interrogé. Ce qui facilitera le lien que nous souhaitons établir entre nos deux études.

I- Une socialisation homogène : l'absence de conflit ? L'étude de cas de Tony

1- Le profil de Tony



Au moment de l'entretien, Tony (qui appartient au cluster 3) a 21 ans, il vient d'obtenir un BTS en agriculture et prépare un **CAP de conducteur routier**. Il **aide son père sur l'exploitation agricole familiale** et il souhaite obtenir tous les diplômes qui pourraient lui servir à l'avenir, comme son CAP avec lequel il pourra conduire des poids lourds. Son objectif à long terme est de reprendre l'exploitation familiale.

Tony était très motivé pour participer à l'entretien car il avait à cœur de partager sa « passion » pour son travail et de parler de son métier. Il n'a, pour autant, pas forcément été totalement à l'aise avec le cadre de l'entretien et/ou avec certaines questions posées. Comme nous allons le voir tout au long de son étude de cas, il avait du mal à répondre à certaines questions, parfois en refusant clairement de « s'étendre sur le sujet ». De plus, à la fin de l'entretien, quand il lui est demandé s'il a quelque chose à ajouter ou s'il estime que des éléments importants n'ont pas été abordés, il répond par la négative. Pourtant, une fois l'enregistrement coupé et le matériel rangé, il s'est spontanément remis à parler, de manière beaucoup plus détendue et naturelle et il a partagé beaucoup de nouveaux éléments. Notamment, il a évoqué des difficultés qu'il a rencontrées tout au long de son parcours, par exemple en s'attardant sur son rapport conflictuel à l'école et au fait de n'avoir jamais été aidé ou conseillé par ses professeurs. Nous avons donc eu une discussion informelle, dont quelques notes ont été prises après l'entretien, de mémoire.

Concernant ses réponses au questionnaire, la centralité du travail est existentielle pour Tony, même s'il va nuancer ses réponses pendant l'entretien en indiquant qu'il faut savoir garder du temps libre pour s'amuser et se reposer. Concernant le travail-emploi, il est très important pour lui que son emploi soit bien rémunéré et qu'il lui permette d'évoluer, dans ses apprentissages et dans sa carrière. Vis-à-vis du travail-activité, il faut que son activité soit intéressante, il parle de l'agriculture comme d'une passion. Concernant le travail-organisation, ses réponses au questionnaire renvoient au fait qu'il préfère travailler seul et de manière indépendante car il est en recherche d'autonomie, il n'a cependant aucun discours critique vis-à-vis de la hiérarchie ou des organisations de travail pendant l'entretien. Enfin, toutes les réponses qu'il fournit aux échelles qui lui sont proposées dans le questionnaire sont plus « basses » quand elles sont relatives au travail-sociétal. Il confirme pendant l'entretien qu'il travaille pour lui et non pas pour les autres ni pour apporter sa contribution à la société. Dans l'analyse de son discours, on perçoit à la fois qu'il a le sentiment que se préoccuper d'autrui lui porterait préjudice, et que son travail ne lui permet pas d'avoir sa place dans la société car il exprime que les agriculteurs sont « moqués » et « méprisés ».

2- L'étude de cas de Tony

Tony raconte qu'il tient essentiellement sa vision du travail et sa « centralité » de sa famille, plus précisément de son père et de ses grands-parents, qui ont été de véritables modèles pour lui. Ils lui ont transmis la valeur du travail et son importance dans la vie : *« C'est toujours des personnes qui ont beaucoup travaillé dans leur vie (...) depuis toujours, j'ai toujours travaillé, j'ai toujours mis la main à la pâte (...) Et oui le travail pour moi c'est très important, on m'a*

toujours inculqué cette valeur ». Ils lui ont également transmis sa passion du métier d'agriculteur. Depuis l'enfance il les a observés, dès qu'il a eu l'âge de le faire, il les a aidés, et aujourd'hui il souhaite faire le même métier.

- **Une socialisation « homogène » vis-à-vis du travail**

Lorsque, pendant l'entretien, on lui pose la question pour savoir s'il a constaté tout au long de sa vie des contradictions dans les messages ou les incitations qui lui ont été adressés, il répond par la négative. Toute sa vie, il a été conforté dans le choix de son métier (initié lors de sa socialisation primaire puis confirmé par ses expériences de formation et professionnelles) et dans l'importance à accorder au travail. Il soulève un seul point sur lequel les personnes qui l'entourent ne s'accordent pas toujours, c'est sur la place du travail par rapport aux autres domaines de vie. Si toutes ces personnes (famille, amis, collègues, supérieurs hiérarchiques) accordent une très grande importance au travail, elles ne le font pas toutes avec la même intensité. Ainsi, il décrit certaines personnes qui n'ont « *que le boulot dans la vie* », alors que d'autres s'accordent du temps pour eux, pour leur famille, pour les relations sociales, pour les loisirs. Pour autant, il n'a éprouvé aucune difficulté à observer ces différents comportements, il pense qu'il est important de savoir arrêter de travailler pour faire autre chose, pour pouvoir se reposer. Cela semble avoir pour lui un caractère d'évidence : « *je garde ce qui est bon pour moi* ». Il ne témoigne d'aucune difficulté particulière à choisir ce qu'il veut garder ou pas de ce que les autres lui apprennent et lui transmettent, tout semble se faire de manière naturelle : « *C'est de la broderie, c'est : je prends le bon, le mauvais je le laisse passer, mais le bon je le prends (...) je broderai mon rapport au travail* ».

La seule source de difficulté qu'il identifie est relative au choix des techniques de travail à adopter, pour que le travail soit fait de la manière la plus qualitative et efficace possible. A ce niveau, il peut y avoir des différences d'approche sur les façons de faire de ses supérieurs hiérarchiques, de son père ou de ses propres intuitions. Dans ce cas, il décide d'expérimenter lui-même les différentes façons de faire et de sélectionner la meilleure : « *On gère en faisant un essai (...) s'il me prouve par A plus B qu'il a raison, ben on est d'accord* ». Cependant, ces divergences, qui ne le mettent que temporairement en difficulté, ne semblent pas affecter sa vision du travail. Elles ne concernent que des aspects techniques de son métier et n'impactent pas la construction de ses rapports au travail.

- **Quelle conséquence de cette socialisation « homogène » et de l'absence de conflit, sur la construction de ses rapports au travail ?**

Il est possible que ce soit cette absence de contradictions, et donc de conflit, qui explique le caractère d'évidence de ses rapports au travail. Il n'exprime aucun doute dans sa vision du travail, il raconte que c'est ce qu'il a toujours voulu faire, qu'il est passionné et il se définit même par son travail comme le montrent les extraits suivants : « *Le travail c'est super important, je veux pas dire que ça définit une personne mais presque.* » ; « *Quand on travaille, il faut qu'on le fasse avec passion (...) moi c'est quelque chose qui me tient à cœur, que je fasse ce que j'aime.* » ; « *Que ce soit dans le travail professionnel, comme dans le travail de loisirs (...) toujours travailler pour être le meilleur, toujours travailler, pour moi c'est quelque chose de très très important.* » ; « *Je suis beaucoup sur les réseaux sociaux (...) je poste quelques contenus, ça me fait plaisir. J'aime bien montrer ce que je fais, ça fait plaisir. Je trouve que bon, là le métier il faut le montrer (...) parce que les gens ne connaissent pas.* » ; « *Oui voilà [les observer] ça me donnait envie, c'était quelque chose qui m'intéressait. Ça m'a toujours intéressé, parce que bon, l'agriculture, j'y baignais dedans depuis toujours.* ».

Nous l'avons, en effet, vu dans le chapitre précédent. Quand la socialisation primaire est homogène et que le modèle familial correspond au sujet, ce dernier est intériorisé et le sujet exprime le fait de ne jamais avoir été mis en difficulté. De plus, dans le cas de Tony, les socialisations secondaires n'ont fait que confirmer les valeurs et visions du travail transmises par sa famille, et qui s'en sont donc trouvées renforcées.

- **Le conflit est-il inexistant ou évité ?**

Il y a tout de même un point sur lequel il nous semble important de revenir. Comme tous les sujets interrogés, Tony émet des critiques vis-à-vis du fonctionnement de la société, il parle du fait de vivre dans « *un monde compliqué* ». Il trouve le monde du travail « *complexe* » mais a du mal à verbaliser pourquoi. On devine qu'il a eu un parcours scolaire difficile : « *j'ai jamais été accompagné, ni orienté* » ; « *j'ai terminé mon BTS, avec de la chance, ou pas, mais je l'ai eu* », « *j'en avais marre de l'école, qu'on me dise ce que je dois faire* ». On devine également qu'il trouve le monde « *compliqué* » du fait de ressentir constamment une pression de devoir toujours se débrouiller pour gagner de l'argent et pour pouvoir vivre : « *Il faut gagner de l'argent quoi, parce que bon, dans le monde dans lequel on vit, on en a besoin* » ; « *On est dans un monde (...) c'est pas un monde de tendres, si on se laisse faire (...) quand on donne trop aux* ».

autres au final, on se fait bouffer donc maintenant je préfère mon bonheur et gagner mon argent dans mon coin ».

Comme cela a été indiqué précédemment, il avait du mal à expliciter clairement (avec un exemple concret) son opinion sur la dureté du monde du travail ou du monde de manière générale. S'il le rattache au fait de devoir gagner de l'argent, deux interprétations sont possibles, une première serait qu'il pense qu'il est nécessaire de ne pas « se laisser faire » pour pouvoir obtenir une rémunération correcte au travail (notamment vis-à-vis des supérieurs hiérarchiques), sous-entendant donc que le monde du travail serait compliqué car il faut s'imposer pour pouvoir être correctement rémunéré. Une deuxième interprétation serait qu'il considère que se préoccuper des autres empêche de s'occuper de soi-même et donc d'obtenir une rémunération satisfaisante, sous-entendant que le monde du travail serait compliqué car il obligerait à être « égoïste » ou, à l'inverse, à sacrifier ses intérêts personnels. L'ensemble de son discours semble indiquer que ces deux interprétations expliquent, de manière complémentaire, sa vision du monde du travail.

Nous l'avons déjà indiqué, les jeunes que nous avons interviewés sont nombreux à décrire la dureté du monde du travail ou de la société de manière générale. Plusieurs d'entre eux dénoncent cette pression normative à devoir gagner de l'argent dont personne ne peut se défaire. Les jeunes tendent à y réagir de trois manières différentes, certains veulent « sortir du système » et ont un comportement de fuite vis-à-vis de la société, d'autres ont pour ambition de changer les choses, d'améliorer la société, en suivant les règles et/ou parfois en les contournant. Tony, lui, se retrouve dans le dernier cas de figure qui consiste à intérioriser les règles sociétales qu'il perçoit et à les suivre pour pouvoir en obtenir les bénéfices. En effet, même si ce n'est pas la seule raison, Tony accorde une grande importance à travailler dans sa vie pour pouvoir gagner de l'argent : « *Ben au final, il faut ramasser de l'argent, c'est ça* » ; « *la passion c'est bien joli mais bon il faut gagner de l'argent quoi* ». Mais cette intériorisation des règles à suivre va au-delà de ce qu'il souhaite pour lui-même, il va, de manière spontanée, exprimer son agacement envers les personnes qui ne suivent pas ces règles : « *Quand je vois des gens qui, à mon âge, qui se bougent pas pour travailler (...) ça m'agace. Enfin, ils font ce qu'ils veulent, c'est pas mon problème. Mais ouais, moi j'aime pas, j'aime pas voir des gens qui ne font rien (...) on apporte quand-même quelque chose à la société, on paye des impôts, on travaille. On se bouge quoi, on essaie de faire des choses. Quand je vois quelqu'un qui fait rien, ça m'énerve.* »

On peut relever une certaine contradiction dans son discours, le fait de raconter que si des gens ne travaillent pas ce n'est « pas son problème » et qu'ils font « ce qu'ils veulent » tout en

indiquant que ça lui pose problème, que ça l'énerve et qu'il estime que ces personnes manquent à leur devoir. Précisons qu'il parle des gens de manière générale, il ne parle pas d'individus qu'il connaît personnellement. Et c'est ce rapport aux « gens » qui composent la société de manière générale qui semble conflictuel. En effet, il est partagé entre son agacement de leur comportement et le fait de ne pas vouloir y accorder d'attention. Le fait de savoir que certaines personnes ne suivent pas les règles qu'il a lui-même intériorisées entre en contradiction avec sa propre attitude vis-à-vis de la société, il semble alors vouloir adopter une stratégie d'évitement du conflit.

Cette stratégie est d'autant plus visible quand il parle, à l'inverse, du regard que les autres portent sur lui. Ici encore, il évoque des personnes de manière « générale » qui composent le monde dans lequel il vit et ici encore il en parle de manière spontanée. Il va, à plusieurs reprises, exprimer le fait qu'autrui porte un mauvais regard sur sa profession : « *On est toujours décrié dans les choses qu'on est (...) Mais je crois que nous on est beaucoup, beaucoup critiqués et beaucoup beaucoup moqués* ». On devine un sentiment d'injustice, peut-être même d'incompréhension de sa part : « *C'est un peu moche mais bon, c'est pas grave, tant pis, c'est leur avis, tant pis* ». Les mots qu'il choisit pour décrire sa réaction (« *c'est pas grave* », « *tant pis* », « *laisse tomber* », « *on va pas se prendre la tête* ») pourraient laisser penser que ces mauvaises réputations, qui viennent l'invalider dans son travail, ne sont pas de natures conflictuelles car elles sont simplement ignorées ou minorées. Pour autant, il semble bien préoccupé par ces avis négatifs sur son travail qui le mettent en difficulté : « *ça met un coup de mou* », « *ça m'énerve* » ou encore « *c'est compliqué un peu en étant jeune (...) c'est sûr que [ma réaction] c'est peut-être pas la sagesse de quelqu'un de 50 ans* ». Et, en même temps, il essaie de ne pas y prêter attention : « *ces personnes-là, on les laisse parler puis c'est bon* ». Mais surtout, il éprouve des difficultés à en parler, notamment quand il est relancé pour donner des exemples concrets, car sa réaction est de vouloir couper court l'échange : « *On va pas s'étendre sur le sujet* ».

Synthèse de l'étude de cas de Tony

En résumé, si l'on s'en tient strictement aux dires de Tony, sa socialisation primaire, vis-à-vis du travail, a été homogène, et les socialisations secondaires n'ont fait que confirmer le « monde » dont il a hérité et sur lequel les différents acteurs de sa socialisation familiale se sont accordés (Berger et Luckmann, 2012). Ce qui l'a amené à vouloir exercer le même métier que son père et à avoir pour projet professionnel de reprendre l'exploitation agricole familiale.

On note cependant une contradiction à deux niveaux entre sa vision du travail et celle qu'auraient différentes personnes, désincarnées, qui vivent dans la même société que lui :

- L'absence de volonté de travailler de certaines personnes entre en contradiction avec sa vision du travail. Selon lui, chacun se doit de travailler.
- Son choix de métier et sa passion entrent en contradiction avec les jugements de valeurs de certaines personnes (sans que l'on sache précisément en quoi).

L'analyse de son discours pourrait laisser penser que ces contradictions ne sont pas de nature conflictuelle, cela car il prétend les ignorer et ne pas les laisser l'affecter comme l'indiquent le dialogue suivant : « Question de l'interviewer : *Quand tu me parles de toutes ces personnes [les différentes personnes de son entourage], ça a plutôt l'air d'avoir eu un impact positif (...) mais est-ce que tu dirais que parfois ça a été source de difficultés ?* / Réponse de l'interviewé « *Non pas vraiment (...) y'a personne qui a été vraiment négatif par rapport à ça, ça arrive que bon il y [ait] des personnes extérieures qui te disent que bon, ben les agriculteurs et nanani et ci et ça (...) mais bon je dis : ceux-là on les laisse parler, puis c'est bon.* / Question de l'interviewer : *(...) du coup ça t'impacte pas plus que ça ? Tu dis que tu laisses parler ?* / Réponse de l'interviewé « *Non je laisse parler (...) on va pas se prendre la tête.* »

Pour autant, comme nous l'avons vu dans l'analyse de son discours, il est affecté par l'image négative qu'il pense que les autres ont de lui. On peut donc conclure qu'on est ici dans une configuration d'évitement du conflit. En effet, Tony évite le conflit en fuyant la dissension (« *Même si de mon côté ils ont tort, de leur côté ils vont avoir raison, tant pis, laisse tomber* ») et en fuyant également la discussion quand il est relancé pour en parler plus concrètement. Cette stratégie d'évitement du conflit semble permettre à Tony de continuer à avancer et de ne pas se laisser « attaquer » dans son identité professionnelle qu'il tente de protéger, en ignorant des contradictions dont il ne sait comment les objectiver. D'autant plus que ces contradictions émanent de personnes qui se trouvent en dehors de sa sphère affective et de son périmètre d'action. Ces personnes ne constituent effectivement pas pour lui des interlocuteurs directs mais viennent incarner certaines exigences issues de certains groupes de « la société ».

En conclusion, cette stratégie d'évitement du conflit est donc celle que Tony semble avoir adoptée, bien que certains auteurs indiquent que cette stratégie puisse être « néfaste » à long terme car un conflit qui n'éclate pas et qui n'est pas dépassé reste latent, avec un risque d'accumulation d'affects négatifs dont le sujet ne peut se défaire (Marc & Picard, 2015).

II- Des contradictions pendant la socialisation primaire : l'expérience d'un conflit de loyauté – L'étude de cas de Tristan

1- Le profil de Tristan



Tristan (qui appartient au cluster 1) a 27 ans. Il est diplômé du **BAC** et il est **saisonnier**. Pendant la passation du questionnaire, il faisait une saison en arboriculture, il est **sans emploi au moment de l'entretien**.

Pendant l'entretien, Tristan avait à cœur que son discours soit adapté et réponde à nos questions de recherche, parfois en demandant si sa réponse était bien dans la thématique de la recherche. On pressent également qu'il a imaginé que notre recherche avait pour objectif de décrire de manière uniforme comment les jeunes de sa génération étaient influencés par leur entourage. En effet, à plusieurs reprises, il a pensé que son discours ne conviendrait pas et/ou n'allait pas nous être utile car il serait différent des autres : « *mon cas est particulier* ». Il s'est inquiété du fait de ne pas avoir les mêmes réponses que les autres jeunes interrogés : « *J'en ai pas parlé parce que je pensais que ça serait pas pertinent. Là on parle vraiment de moi et de mon vécu, je sais pas si ça rentre dans la thématique de ton expérience* ». Il a donc parfois fallu lui préciser que c'est justement son vécu singulier qui nous intéressait, ce qui lui a permis de se sentir à l'aise pour parler de lui de manière plus personnelle. Un autre élément qui montre son désir de répondre aux questions pour nous aider dans notre recherche est qu'à la fin de l'entretien il s'est excusé de ne pas avoir donné assez de contenu. Pendant l'entretien, il marquait beaucoup d'hésitations, ce qu'il a justifié du fait qu'il n'avait pas pour habitude de se questionner sur ces sujets et qu'il avait donc parfois du mal à trouver ses mots. Il a d'ailleurs ajouté que s'il avait eu accès à la grille d'entretien avant, cela lui aurait laissé la possibilité de réfléchir à ses réponses en amont et donc d'avoir un discours plus riche en informations. Nous avons pu, au terme de l'entretien, le rassurer vis-à-vis de l'intérêt que nous avons pour son discours.

Quand on regarde les réponses à son questionnaire, on se rend rapidement compte que le travail paraît peu central dans sa vie. Ses réponses aux échelles de centralité se situent dans la partie inférieure tandis que ses réponses les plus « hautes » concernent la recherche d'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle, notamment quand il s'agit du travail-emploi. Concernant le travail-activité, ses réponses les plus « hautes » en termes de degré d'importance renvoient à la recherche de bien-être et à la possibilité d'avoir des interactions sociales. Ses réponses vis-à-vis du travail-organisation traduisent un rejet de la hiérarchie et de l'entreprise. Dans le questionnaire, on demande au sujet de donner un exemple d'un travail qu'il aimerait faire pour chaque définition du travail proposée et la réponse de Tristan est très explicite. En effet, il donne l'exemple du « *travail indépendant* » car : « *je ne le ferai que pour moi et pas pour faire grossir l'entreprise ou le portefeuille d'un employeur* ». L'entretien nous a permis de comprendre que ce rejet n'a aucun lien avec ses propres expériences de travail. Tristan raconte qu'il a toujours entretenu des bonnes relations avec ses employeurs. Ce rejet prend racine dans l'injustice qu'il perçoit vis-à-vis du fonctionnement du monde du travail et plus généralement de celui de la société et c'est que nous allons voir tout au long de l'analyse de son discours. Ses réponses au questionnaire sont d'ailleurs tout aussi explicites concernant le travail-sociétal. Non seulement, ses réponses aux échelles de mesure sont systématiquement plus « basses » que pour les autres définitions du travail ; mais quand on lui demande de citer un exemple, il écrit : « *Je n'ai pas d'exemple* » et il justifie son choix de la manière suivante : « *Cette notion ne me parle pas. Je ne suis pas satisfait de la société dans laquelle j'ai grandi. De ce fait, me sentir utile à cette dernière est en bas de la liste de mes priorités* ».

2- L'étude de cas de Tristan

Tout au long de l'entretien, il raconte que ses parents sont les seules sources d'influence qu'il juge significatives vis-à-vis de ses rapports au travail. Il reconnaît qu'il a sûrement été influencé par d'autres personnes, notamment sa conjointe quand il était en couple, mais il estime que ces influences sont « inconscientes » ou « minimales ».

• Des contradictions vis-à-vis du travail perçues au cours de la socialisation primaire

Si Tristan n'identifie que deux sources d'influence, ses parents, il a pourtant toujours été confronté à des discours contradictoires sur le travail car ils ont représenté pour lui « deux modèles opposés ». En effet, son père n'a « jamais travaillé de sa vie », il rejette le monde du travail qui serait trop « enfermante », il se satisfait d'une vie « modeste » en vivant en autosuffisance grâce à son potager. A l'inverse, sa mère a accumulé les « petits boulots » pour gagner de l'argent et de l'expérience, et elle est parvenue à obtenir un poste de fonctionnaire qui lui permet d'avoir « un bon salaire » et d'être « bien placée ». Il la décrit comme « carriériste » car elle accorde une grande importance au fait d'avoir « un bon palmarès ».

Durant son enfance, il ne s'est pas posé la question de savoir ce qu'il devait retenir ou non de leurs apprentissages, du moins rien ne l'indique dans son discours. Ce qui était important pour lui, c'était d'adhérer aux modèles de ses deux parents. Cela car il avait une relation « fusionnelle » avec chacun d'eux mais également car il accorde une grande importance à la « figure parentale », au fait de suivre leurs avis uniquement car ce sont ses parents :

- *J'ai une relation très particulière à mes parents. Je suis plutôt fusionnel avec les deux et donc très clairement, je pense que j'ai pas cette objectivité de me détacher de leurs avis pour construire mon propre rapport au travail (...) Il y a la figure parentale qui aussi pour moi est importante.*
- *Ouais donc il y a ce côté très proche et... figure parentale dans quel sens ?*
- *Ce que je voulais dire c'est que même si j'avais un détachement vis-à-vis de mes parents et que j'étais pas dans la relation dans laquelle je suis avec eux, ben je pense que ça aurait quand même de l'importance pour moi.*
- *Juste pour le côté symbolique du : c'est le parent donc c'est important ?*
- *C'est ça.*

Il explique que, comme il lui était impossible d'adopter une attitude correspondante aux attentes de ses deux parents, il a adopté la stratégie du « caméléon » : *« Caméléon c'est juste que chez mon père j'avais une attitude qui était semblable à la sienne donc j'étais plutôt d'accord avec ce qu'il me disait et je faisais pareil avec ma mère (...) on va dire que j'étais un peu deux personnes différentes quand j'étais chez mon père et quand j'étais chez ma mère. »*

- **L'expérience d'un conflit de loyauté**

Le fait de se décrire comme étant « deux personnes différentes » pour devenir une personne qui convient à chaque parent pourrait laisser supposer l'expérience d'un conflit identitaire. Pourtant, rien n'indique dans son discours que ce dédoublement de personnalité ait remis son identité en question ou l'ait amené à se questionner sur qui il était vraiment. La question qu'il se posait ne semblait donc pas être « qui suis-je vraiment ? » mais plutôt « est-ce que la personne que je simule être satisfait les attentes de mon père et de ma mère ? ». Cette stratégie renvoie aux résultats de Cambon (2009) où elle explique que certains enfants se conforment aux attitudes parentales sans les intérioriser, ce qui leur permet de ne pas adhérer aux discours parentaux tout en s'assurant de ne pas perdre leur affection. Pour Tristan, les contradictions perçues entre ses parents sont de nature conflictuelles et renvoient à l'expérience d'un conflit de loyauté, situation dans laquelle le sujet est face à un choix impossible car choisir un côté reviendrait à rejeter l'autre (Govindama & de Maximy, 2012). Selon de Becker (2010), tous les enfants éprouvent un devoir de loyauté envers leurs parents. Il parle de « loyauté clivée » quand la loyauté envers un parent se fait au détriment de l'autre et de « conflit de loyauté » quand le sujet est incapable de choisir car le choix est engagé entre deux niveaux d'affects équivalents, entre deux personnes fondamentales pour le sujet en termes d'attachement. En résumé, le sujet est incapable de faire des choix car, dans ce cas de figure, choisir reviendrait à « trahir ». Cette conceptualisation théorique renvoie directement au cas de Tristan qui est incapable de choisir de suivre le modèle d'un parent au détriment de l'autre car cela reviendrait à perdre le sentiment de « fusion » qu'il éprouve avec chacun d'eux. Certains auteurs comme Le Run (2012) précisent que ces conflits interviennent particulièrement dans les cas où un parent se montre « déloyal » envers l'autre en l'attaquant. Rien n'indique cela dans le discours de Tristan, bien qu'il relate que chacun était « persuadé d'avoir la meilleure façon de voir le travail » et qu'ils ont donc tous deux mis beaucoup d'énergie à essayer de le convaincre : *« Ils m'ont beaucoup poussé vers deux opposés (...) ils étaient persuadés d'avoir adopté la bonne manière d'être et de se comporter face au monde du travail. D'un côté parce que mon père trouvait ça trop*

enfermant et d'un autre côté parce que ma mère trouvait justement que c'était une bonne manière d'être libre et indépendant. Et quand tu es persuadé de quelque chose, d'avoir trouvé le meilleur fonctionnement face à la vie et ben tu vas essayer d'être force de persuasion pour ton enfant parce que tu veux le meilleur pour lui. Et cet enfant c'était moi. Après mon cas est particulier parce que je me suis fait tirer un peu des deux côtés. »

A l'âge adulte, Tristan a commencé à se questionner sur ce qu'il souhaitait garder, ou non, de l'enseignement de ses deux parents. Il commence par expliquer que, bien qu'il ait eu un vécu « positif » de la situation car il se décrit comme quelqu'un « d'adaptable », il a eu beaucoup de difficulté à devoir se positionner : *« C'est toujours compliqué je pense d'avoir deux modèles, parce que ça nécessite de prendre une décision et de bien se connaître soi-même (...) deux parents qui seraient pas séparés comme les miens (...) qui m'auraient montré un schéma depuis tout petit et ben je pense que j'aurais pas eu cette dissociation-là et de devoir évaluer ce qui me paraît bien ou pas dans mon rapport au travail et ça aurait été plus facile. Quelqu'un (...) avec deux parents qui [lui] montrent quelque chose en commun et ben il a plus facilement une route déjà toute tracée, il a pas vraiment besoin de réfléchir. »*

Au départ, il avait tendance à osciller entre le fait de choisir un modèle ou l'autre, avant de se rendre compte qu'une autre stratégie était possible : *« A certains moments, ben j'avais envie peut-être de reprendre des études, voilà de commencer à m'installer dans une entreprise etc, pour un petit peu, pour poursuivre le modèle que ma mère m'avait donné. Mais à des moments, j'avais juste envie de tout lâcher et de vivre un petit peu en ermite comme mon père. Et progressivement je pense que j'ai réussi à trouver un juste milieu et à déterminer mon propre rapport au travail. »*

La stratégie qu'il décrit ensuite semble renvoyer, dans un premier temps, au processus de personnalisation qui, tel que décrit par Malrieu (1973), consiste à trier et hiérarchiser les différents avis afin de créer son propre système de valeurs : *« J'ai choisi de faire des saisons. Et ça représente pour moi un juste milieu (...) ça me permettait d'avoir une stabilité financière et d'avoir une certaine forme de liberté (...) voilà j'étais pas pris dans un CDI et je pouvais décrocher si j'avais envie. A ce niveau-là c'est plus l'influence de mon père où j'ai besoin de conserver un bon rapport à ma liberté et à côté du coup, travailler, accumuler des expériences pour pouvoir peaufiner mon CV, ça c'est ce que ma mère m'a montré. Mais du coup je me suis jamais engouffré dans un modèle, j'ai pris un petit peu des deux et je me suis peut-être construit une route qui faisait sens et écho dans ce que j'attendais moi. » ; « Les valeurs que je partage*

pas avec ma mère, je les partage quand-même avec mon père et vice versa, donc on va dire que j'ai pris un petit peu des deux modèles pour me construire une individualité. »

Tristan raconte donc que la faible importance qu'il accorde au travail lui vient du modèle de son père qui n'a « jamais travaillé de sa vie » et qui lui a transmis ce besoin de liberté. Pour autant, il a, comme sa mère, enchaîné les petits boulots pour avoir des expériences et il explique que ce qu'il va chercher au travail correspond aux valeurs de sa mère, notamment le fait de privilégier la possibilité d'avoir des relations sociales satisfaisantes au travail. Si cette stratégie lui a permis de puiser dans les deux modèles parentaux pour piocher ce qui lui convenait, laisser ce qui ne lui correspondait pas, et ainsi construire sa propre vision du travail, cette stratégie s'avère pourtant insuffisante. En effet, Tristan raconte qu'il est toujours important pour lui de donner l'illusion d'adhérer à ce que ses parents lui disent et donc d'adopter une attitude conforme à leurs attentes. Il décrit alors sa nouvelle stratégie, celle de l'anguille : « *Quand je suis rentré dans le monde adulte, j'ai plus fait l'anguille (...) quand ils me tiraient d'un côté ou de l'autre et si ça me plaisait pas et ben euh j'esquivais (...) c'est-à-dire changer de sujet ou tout faire pour ne pas aborder le sujet* ».

On constate donc que s'il parvient à faire des choix, il n'arrive pas encore à les incarner et à les défendre pleinement face à eux, il ne parvient donc pas à assumer entièrement la manière singulière dont il a construit ses rapports au travail.

- **Quelle est la conséquence de ce conflit de loyauté sur la construction de ses rapports au travail ?**

En analysant son discours on peut se rendre compte que, bien qu'il parvienne à faire des choix et à « construire son rapport au travail », ces choix sont encore incertains, voir même fragiles. Il précise qu'il a encore souvent le sentiment de ne pas parvenir à décider par lui-même : « *Un exemple concret, ma mère m'avait beaucoup parlé de l'importance que pouvait avoir une formation. Donc du coup moi je me suis mis en tête d'en passer une (...) elle était très contente que je parte là-dessus (...) Et mon père lui, d'un autre côté, il me disait que c'était peut-être pas ce qu'il me fallait à ce moment-là. Que si ça me faisait pas forcément plaisir, fallait pas que je le fasse et que j'avais d'autres possibilités. Et donc du coup j'étais un petit peu dans le flou par rapport à mes envies (...) j'ai pas mal hésité jusqu'au dernier moment (...) j'ai décidé de pas le faire. Mais donc du coup j'avais pas eu l'impression à ce moment-là d'avoir cette idée de moi-même (...) j'ai pas réussi naturellement à prendre cette décision* ».

Dans l'extrait précédent, il fait un retour réflexif sur ce moment d'hésitation qu'il a eu au moment de choisir s'il faisait une formation ou non. En y réfléchissant, il s'est rendu compte qu'il s'est engagé vers une formation car c'était une idée de sa mère, mais que cette idée ne lui appartenait pas. Puis il témoigne du fait que sa réflexion vient de son père qui l'a poussé à remettre en question ce choix de formation. Ainsi, même si la décision finale lui appartient et correspond à ce qu'il veut, il constate qu'aucune des directions qu'il a envisagées de prendre ne vient naturellement de lui.

On devine également sa difficulté à se détacher des influences parentales quand la question de son avenir professionnel est abordée au cours de l'entretien. A la relecture de la retranscription, nous nous sommes rendu compte qu'il a, à deux moments différents de l'entretien, décrit deux avènements professionnels envisagés différents. L'un des deux semble correspondre aux attentes de sa mère (bien qu'il ne fasse ici pas le lien de lui-même) : « *Je pense que le moment où je serai prêt à me stabiliser et à avoir un projet de vie concret avec par exemple un travail dans lequel j'ai envie de me spécialiser pour pouvoir travailler et gagner de l'argent, eh ben ça viendra avec le temps* ».

A un autre moment de l'entretien, il décrit un tout autre avenir, qui semble être idéalisé, et qui correspond au modèle de son père (bien qu'ici encore il ne fasse pas de lien de lui-même) : « *Dans la conception habituelle, donc c'est : on travaille pour se mettre des droits de côté pour avoir une bonne retraite, moi je le vois plus au court terme. C'est-à-dire que c'est vrai que dans mon idéal : travailler pour pouvoir ensuite ne plus devoir travailler, c'est quelque chose qui fait écho en moi. Travailler des années pour ne serait-ce que pour construire une maison et pour ensuite pour l'avoir ou pour faire un grand jardin pour être ensuite en autosuffisance et que ça fonctionne tout seul. Mais c'est vrai que quand on travaille dans une entreprise, on en voit pas le bout (...) c'est une espèce de boucle temporelle dans laquelle je me reconnais pas et que je trouve enfermante.* »

Cependant, il est possible que ces deux projets puissent être complémentaires dans sa projection dans l'avenir. Notamment, si, dans un premier temps, il suit le modèle de sa mère pour se spécialiser dans un métier et gagner de l'argent qu'il puisse mettre de côté. Ce qui pourrait lui permettre, plus tard, de quitter son organisation de travail et d'obtenir l'indépendance qu'il recherche, en travaillant pour lui, en construisant sa maison et en faisant son jardin pour vivre en autosuffisance comme son père. Mais il ne fait pas de lien entre ces deux projets qui ne sont, d'ailleurs, pas abordés au même moment dans l'entretien. Il est donc possible que ces deux projets cohabitent dans son esprit en s'opposant et qu'il oscille entre l'un et l'autre sans être capable de faire un choix. Cette interprétation est d'autant plus crédible que quand, à la fin de

l'entretien, on lui pose clairement la question de comment il envisage son avenir professionnel, il répond : *« J'ai du mal à me visualiser dans le temps, j'ai du mal à me dire : bah à 40 ans je serai probablement dans cette situation. Comme je l'expliquais tout à l'heure, j'ai jamais eu de projet de vie concret depuis tout petit et c'est encore le cas maintenant. Je pense que je vais continuer à y aller au feeling, au jour le jour, comme je l'ai toujours fait. »*

- **L'expérience d'un conflit sociétal**

Si l'expérience d'un conflit de loyauté le met en difficulté dans la construction de ses rapports au travail et dans ses choix professionnels, cette difficulté est redoublée par le fait qu'il perçoit une contradiction entre sa propre vision du travail et celle qui lui est imposée par le fonctionnement de la société. Cette contradiction s'opère à deux niveaux. Un premier niveau renvoie à une opposition entre son désir de liberté et la société perçue comme *« enfermante »* dans laquelle il vit : *« La société impose un certain schéma de vie, des principes, des valeurs dans lesquelles je ne me reconnais pas (...) je trouve que la société nous impose un rythme de vie un peu trop soutenu, on fait un peu trop d'horaires et on passe un peu trop notre vie au travail justement (...) par exemple moi je serai pour qu'on travaille tous deux fois moins et que tout le monde ait du coup à ce moment-là un emploi. »*

Le deuxième niveau renvoie à une contradiction entre l'injonction sociétale à entrer dans un certain schéma pour se stabiliser alors qu'il a le sentiment de vivre dans un monde instable où tout peut s'effondrer à tout moment, ce qui l'empêche de trouver du sens dans le fait de construire un projet professionnel : *« J'ai beaucoup d'appréhension en ce qui concerne l'avenir. Donc je me sens pour le coup dans un monde en insécurité, j'ai peur qu'un jour tout s'effondre (...) ça m'a peut-être empêché aussi en quelque sorte de me projeter dans l'avenir (...) vu que l'avenir est incertain, j'ai peur [de] construire quelque chose de solide et passer vraiment un gros temps de [ma] vie à investir dans un projet pour en arriver à un certain point que tout ça soit balayé par une remise à zéro dans un futur où il pourrait y avoir une grosse crise économique ou climatique ou une guerre. »*

Il est intéressant de noter que l'expérience de ce conflit sociétal, qui n'est pas sans lien avec la faible centralité qu'a le travail dans la vie de Tristan, est pour une grande partie le fruit d'un héritage de son père. C'est non seulement lui qui lui a transmis cette valeur fondamentale de liberté et cette vision d'un monde du travail *« enfermant »* ; mais c'est également de lui que

vient cette peur de l'avenir et ce sentiment d'insécurité : « *Si je pouvais faire une flèche, je le relirai directement à mon père parce que c'est lui qui m'a refile cette parano* ».

Face à ce conflit sociétal, Tristan souhaite adopter la stratégie de « fuite », du moins c'est idéalement ce qu'il aimerait faire. Bien que ce ne soit pas concrètement le cas au moment de l'entretien, il exprime un rejet de la simple idée de se sentir appartenir à la société ou d'y apporter sa contribution : « *Cette société je la trouve pas parfaite donc j'ai pas forcément envie de l'entretenir en apportant ma pierre à l'édifice (...) Mettre un pied là-dedans c'est accepter de passer sa vie un peu à travailler.* »

Bien qu'il soit encore présent sur le marché du travail, et malgré ses difficultés de projection dans l'avenir, Tristan idéalise un futur où il parviendrait à sortir du système, cela en quittant le monde du travail, de la même façon que son père. Et c'est, en grande partie, sa mère qui l'a amené à relativiser la force de cet idéal : « *Si j'avais pas eu ma mère, j'aurais totalement reproduit le modèle de mon père à 100%. Donc sans ma mère j'aurais pas eu le même rapport au travail.* »

Synthèse de l'étude de cas de Tristan

En résumé, les contradictions parentales vis-à-vis du travail ont mis Tristan en difficulté dans la construction de ses rapports au travail à trois niveaux :

- la difficulté à ne pas pouvoir satisfaire l'entièreté des attentes parentales, liée à un conflit de loyauté ;
- la difficulté à se défaire des influences parentales pour construire de manière plus autonome ses propres rapports au travail, et cela malgré l'utilisation de la stratégie d'évaluation sélective, propre à la « personnalisation » ;
- la difficulté à se projeter dans l'avenir, liée non seulement à la difficulté précédente mais aussi à l'expérience d'un conflit avec la société, hérité de son père.

La stratégie d'évaluation sélective l'a aidé à trier pour décider de ce qu'il voulait garder, ou non, de chacun de ses parents. Cela se traduit par son choix professionnel d'être saisonnier qui représente, à ses yeux, un « *juste milieu* » vis-à-vis de leurs enseignements issus de « *deux modèles opposés* ». Pour autant, Tristan semble quand-même toujours tiraillé entre deux modèles antagonistes. En effet, au cours de l'entretien, il va d'une part indiquer qu'il est capable de s'investir au travail, sur de grandes amplitudes horaires, si le contenu de son activité lui plait (selon les valeurs que sa mère lui a transmises), et d'autre part rejeter le monde du travail dans

lequel il ne souhaite pas s'investir, arguant qu'il est trop enfermante et dans lequel on fait « trop d'horaires ». Quand il exprime ce rejet, ce n'est pas lié au fait que son travail ne lui plaise pas ou qu'il ait subi une injustice venant de son organisation de travail ou de ses employeurs, mais bien au fait qu'il refuse, par principe, de suivre ce schéma de vie imposé. De plus, il semble tiraillé entre sa vision idéalisée du travail et la réalité du fonctionnement de la société dans laquelle il vit et qui l'oblige à travailler. Si ses choix de vie se rapprochent plus du modèle de son père (du moins dans sa vision idéologique du travail), l'expérience de ces différents conflits de socialisation a pour conséquence de le ramener à un sentiment d'indécision, qui trouve en particulier à s'exprimer dans la construction de ses rapports au travail.

III- Des contradictions dans l'articulation des socialisations primaires et secondaires : l'expérience d'un conflit de valeurs – L'étude de cas d'Alice

1- Le profil d'Alice¹



Au moment de l'entretien, Alice (qui appartient au cluster 2) a 28 ans. Elle a un **diplôme de psychologue** de l'accompagnement professionnel et elle est **salariée en tant que référente PLIE** (Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi) dans une structure d'aide à l'insertion sociale et professionnelle pour un public en situation de fragilité.

On peut déjà noter que l'entretien d'Alice a été le plus long (1h20), en effet elle était très à l'aise avec le cadre de l'entretien et répondait de manière très approfondie à chaque question posée. Il a donc été moins souvent nécessaire pour elle que pour les autres de la relancer. Il est possible que cette facilité à raconter son parcours de vie de manière aussi spontanée et détaillée soit liée à sa formation et son métier de psychologue.

Les réponses d'Alice au questionnaire soulignent l'importance qu'elle accorde au travail car il est source de plaisir, bien qu'elle indique également être en recherche d'équilibre entre sa vie professionnelle et personnelle. Comme dans l'ensemble ses réponses aux échelles se situent plutôt dans la partie « haute », certaines d'entre elles « plus basses » indiquent qu'elle n'est pas particulièrement en recherche de reconnaissance sociale et qu'elle n'est pas sensible aux aspects « matérialistes » du travail. Concernant le travail-organisation, elle va, comme les deux sujets précédents, être en recherche d'indépendance et souhaiter travailler en libéral. Dans l'analyse de son discours, nous identifions les raisons (tout à fait différentes de celles des sujets précédents) qui la poussent à cette recherche d'indépendance. Enfin, ses réponses au questionnaire manifestent la grande importance qu'elle accorde au fait d'accomplir un travail utile aux autres. En effet, presque toutes ses réponses aux échelles correspondent au score le plus haut quand il s'agit d'items relevant du travail-sociétal. De plus, elle donne l'exemple du métier de psychologue et justifie son choix en écrivant : « *Je suis fière du poste que j'occupe. Je trouve du sens en accompagnant les personnes dans leur reconversion* ».

¹ Alice a précisé qu'elle n'occupe pas un poste de psychologue bien qu'elle effectue son travail au regard de sa formation et de son identité professionnelle de psychologue.

2- L'étude de cas d'Alice

- **Une socialisation primaire homogène**

Au-delà d'une socialisation homogène, Alice parle d'une véritable culture familiale concernant la vision du travail qui lui a été transmise. Cette culture consiste à faire de longues études pour avoir ensuite un métier bien payé et socialement reconnu et valorisé. Cette culture familiale est ancrée au point où ses parents n'ont pas eu besoin de verbaliser leurs attentes, toute la famille les a intériorisées : *« je pourrais pas expliquer, ils m'ont même pas poussée (...) tout le monde faisait ça, c'est ce qu'il fallait faire »*. Alice pensait donc à faire des études pour devenir architecte mais un événement est venu bouleverser son parcours de vie quand elle était au lycée. Son père a contracté une maladie psychique et a bénéficié d'une prise en charge médicale et psychologique. Elle raconte qu'elle a, alors, découvert un nouveau monde celui *« de la santé psychique et de l'accompagnement »*. Cette découverte et cette confrontation aux métiers du social l'ont amenée à changer de projet professionnel : *« Il y a aucun rapport à l'être humain dans les métiers de ma famille (...) mon père, quand il a été pris en charge, on a découvert tout ce monde-là, d'aider les autres et de l'utilité (...) On nous a super bien expliqué sa maladie et l'utilité d'accompagner les personnes et de pas les laisser sur le côté. Donc je me suis un peu intéressée, j'ai fait la première année de psycho en me disant « pourquoi pas » et j'ai trouvé ça utile. »*

Bien qu'elle ait fait des études longues (elle est diplômée d'un master), Alice n'a pas suivi la même voie que celle de sa famille car les études en sciences humaines et sociales ne sont pas aussi valorisantes et rémunératrices que les domaines d'études et d'emploi des membres de sa famille. De ce fait, sa famille n'a pas compris son choix, bien qu'ils n'aient, a priori, pas tenté de la dissuader : *« Je viens d'une famille où il faut travailler. Voilà l'école, il fallait pas être absent, être très rigoureux, studieux mais plus vers des côtés mathématiques, les études un peu plus « sélect » que la psychologie. Quand j'ai dit que je m'orientais vers la science humaine on m'a un peu regardée en disant : « dans quoi tu t'embarques ? » (...) ils étaient pas trop fan de la psycho. »*

- **L'articulation entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires**

Ses études en psychologie, puis l'exercice de son travail, l'ont amenée à se distancier de la vision du travail qu'elle a héritée de sa socialisation primaire. Contrairement à son entourage,

le travail est, pour elle, moins central dans sa vie. De plus, elle va plutôt être en recherche de valeurs « sociales » au travail, comme l'altruisme, là où ses proches vont privilégier les valeurs « extrinsèques », comme les avantages économiques, et les valeurs « de prestige » : « *Je suis entourée de personnes, on a pas les mêmes valeurs sur le côté travail. Des fois je suis en train de dire que je fais mon 35h, eux voilà ils me disent qu'ils en font 50 : « on travaille d'arrache-pied ». On a pas la même vision du travail (...) Si je pouvais faire du bénévolat et que je pouvais avoir des rémunérations autres, je le ferais aussi. Mon métier je le ferais. Eux ils travaillent parce que plus ils travaillent, plus ils gagnent.* »

Les personnes « proches » issues de ses socialisations secondaires (son conjoint et ses amis) ont, selon elle, la même vision du travail que sa famille. La contradiction se situe plutôt entre, d'une part, son domaine d'étude et son métier qui privilégient des valeurs « humaines » et, d'autre part, ces proches qui privilégient des valeurs « matérielles ». Si elle exprime au cours de l'entretien qu'elle s'est éloignée de leur vision du travail, elle va quand-même valoriser certains de leurs enseignements. Ainsi en parlant de son conjoint, elle indique : « *c'est la stabilité, le côté réaliste qui me manque (...) il me ramène les pieds sur terre, on a un petit équilibre tous les deux* ». En analysant son discours, on comprend que ses proches l'ont également beaucoup influencée parce qu'ils sont représentatifs d'erreurs qu'elle ne veut pas reproduire, en particulier vis-à-vis de l'implication au travail. Elle ne veut pas s'investir autant qu'eux car elle les a vus « ne pas profiter de leurs enfants », alors qu'elle veut profiter des siens. Elle a aussi beaucoup vu sa mère ne pas réussir à s'épanouir au travail et ne pas effectuer une activité intéressante dans laquelle elle prenait du plaisir. Il est donc important pour elle que son travail lui plaise. Elle s'appuie également beaucoup sur la perception qu'elle a de la situation de son père et de ses conséquences pour sa famille, notamment au moment de son arrêt maladie, et cela tout au long de l'entretien : « *Avec le souci qu'a eu mon père, c'est qu'il était très impliqué par rapport au travail. Mais quand ça allait pas bien, le travail a lâché, ça a eu un impact sur la famille mais ça a pas eu un impact sur le travail. Ils ont retrouvé une autre personne. La vie a continué pour son travail. Mais nous, on a eu un tel impact sur notre sphère personnelle (...) c'est ce que j'essaye de faire comprendre (...) même si j'ai une éducation, parce qu'en fait je m'implique au travail tout en me disant : il faut que tu prennes de la distance.* »

Alice semble mobiliser une stratégie d'évaluation sélective, étayée sur un processus de « personnalisation », qui lui permet de « trier » et hiérarchiser les valeurs dans ses différents milieux d'influence afin de construire ses rapports au travail. Rien n'indique dans son discours

que cela ait pu être, pour elle, source de difficulté car elle manifeste une grande confiance en ce qu'elle veut, tout en affirmant son identité professionnelle. Pour autant, ici encore l'activation de ce processus de « personnalisation » paraît insuffisante pour objectiver et plus encore dépasser les différentes contradictions vécues. En effet, si elle sait ce qu'elle veut garder, ou non, de sa famille, de son conjoint et de ses amis, le fait de ne pas partager avec eux les mêmes valeurs de travail est source de conflit. On parle de « conflit de valeurs » dans le cas où il existe des contradictions entre les valeurs, les normes et les représentations de la réalité sociale issues de différents milieux de socialisation (Girard, 2009 ; Malrieu, 1973 ; Moscovici et Ricateau, 1972). Dans le cas d'Alice, il s'agit d'abord d'un conflit de nature relationnelle dans lequel les contradictions ne sont pas intériorisées par un sujet qui ne remet pas en question sa vision du travail et les valeurs qui la sous-tendent.

- **L'expérience d'un conflit de valeurs**

Si Alice dit accepter le fait que ses proches ne privilégient pas les mêmes valeurs qu'elle au travail, elle a cependant été agacée du fait qu'ils ne comprennent pas les siennes. Pendant l'entretien, elle décrit son métier dans lequel elle accompagne un public de primo-arrivants qui ne parlent pas français et qui se retrouvent en difficulté pour s'insérer socialement et professionnellement en France. Elle accompagne également des demandeurs d'emploi qui ne veulent plus occuper des postes précaires, qui sont parfois « fragilisés » par le monde du travail auquel ils ont été confrontés. C'est la valeur d'altruisme qui guide ses actions quotidiennes, elle est satisfaite de son travail quand elle ressent qu'elle a aidé la personne qu'elle accompagne, que ce soit à trouver un emploi, un logement ou juste lorsqu'elle a été à son écoute. Mais elle raconte que son entourage personnel ne comprend pas qu'elle fasse ce métier. Ils estiment que les gens n'ont pas à être aidés de la sorte : *« Il [son conjoint] comprend pas trop parce qu'en fait j'accompagne des personnes qui des fois ont pas trop envie de travailler (...) J'explique qu'on a pas la même histoire de vie, qu'il y a des gens qui ont des difficultés. Tout cela il ne le comprend pas bien parce que lui aussi est d'un milieu assez favorable. »*

Elle est agacée que ses proches portent un regard réprobateur sur son métier, sur ce qu'elle aime faire mais également sur le public qu'elle accompagne et sur lequel elle porte un regard très différent de celui de ses proches. En effet, quand on lui demande ce qui lui plaît le plus dans son activité de travail, elle répond : *« Ah c'est le fait de m'enrichir (...) Je les accompagne mais en même temps j'apprends d'eux »*. Elle aimerait que son entourage comprenne l'utilité sociale de son travail, l'importance de l'accompagnement, de ne pas brusquer certaines personnes et

d'être à leur écoute. Elle a tenté de les convaincre mais elle confie qu'ils ne peuvent pas comprendre. Ils n'ont jamais été confrontés aux difficultés que connaissent les personnes qu'elle accompagne et, contrairement à elle, ils n'ont pas côtoyé de personnes qui vivent ces difficultés au quotidien : *« Ça m'énerve un peu d'être vue comme la... comment expliquer ? (...) voilà je travaille avec des personnes qui veulent pas travailler, les aides sociales, qui sont au RSA. Tous les stéréotypes je les ais (...) J'ai eu des débats comme ça où je vais jusqu'au bout mais c'est épuisant. »*

Devant son incapacité à les convaincre, elle s'est retrouvée en difficulté du fait de savoir que ses proches n'ont pas les mêmes valeurs qu'elle vis-à-vis du travail. C'est d'autant plus complexe pour elle que ses proches deviennent alors un symbole de ce qu'elle « combat » au travail, un symbole des « oppresseurs » dont sont victimes les personnes qu'elle accompagne : *« Des fois je me dis que j'accompagne des personnes qui peuvent être blessées par mon entourage. Voilà mon compagnon il manage une équipe, des fois il a des propos, je dis : « tu peux pas avoir des propos comme ça ». Mais pour lui ça permet à la personne... « non mais ça va le motiver ». Mais en fait pas du tout ! C'est pas qu'il est pas empathique, parce qu'il est empathique avec moi, avec d'autres personnes, mais au travail, c'est marche ou crève » ; « Les amis c'est pareil, des fois ils ont des propos où... c'est normal de marcher sur l'autre, c'est là où je les rejoins pas. »*

Cependant, ses proches représentent des personnes très importantes pour elle, il n'est pas envisageable de les mettre à distance (sur le plan relationnel) même s'ils n'ont pas les mêmes valeurs au travail. Devant cette difficulté, on pourrait même dire cette dissonance, elle décide donc de « cloisonner » ses sphères de vie. Ici, les contradictions sont trop fortes pour qu'elle puisse continuer à faire cohabiter ces avis différents vis-à-vis du travail sur le même plan. Elle décide donc d'inhiber les échanges entre ses différentes sphères de socialisation afin de préserver les relations qui sont importantes pour elle, tout en maintenant son identité professionnelle : *« Ça vient me travailler quelque part (...) on est différents mais il y a toujours quelque chose en commun qui nous rassemble (...) je me rattache au fait que ce sont des personnes bien pour moi. » ; « En fait oui, je m'attends pas à ce qu'il y ait le même rapport au travail parce que c'est une autre sphère (...) mon conjoint, on a les mêmes valeurs sur la trajectoire de vie personnelle. »*

Ainsi, même si les positions de ses proches l'agacent, elle décide de : *« rester sur les trucs en commun »*. Au-delà de ça, elle ressent le besoin de les comprendre, de ne pas les juger, de ne pas entrer (ou de ne pas rester) dans un affrontement relationnel avec eux : *« Je veux pas aller*

jusqu'à me disputer (...) j'arrive maintenant à comprendre (...) je me dis c'est pas leur faute, c'est la société aussi (...) Nos stéréotypes sont parfois très ancrés en nous ».

Même si elle déclare ouvertement ne pas avoir la même vision du travail et n'avoir que peu de valeurs du travail en commun avec eux, l'importance de sa famille et de son conjoint n'en est pas pour autant diminuée. Elle considère que ce sont les personnes qui l'ont le plus influencée dans la construction de ses rapports au travail. Ils ont donc été, selon elle, plus influents que des personnes issues de sa socialisation scolaire et professionnelle avec lesquels elle partage pourtant la même vision ou les mêmes valeurs du travail : *« Même si on est en désaccord (...) c'est ceux [dont] je me soucie le plus, ma famille et mon conjoint donc ils ont un impact plus facile sur moi. Je sais pas comment expliquer. Je m'enrichis d'eux. J'ai la chance d'avoir une famille très solide, d'avoir un conjoint, je l'espère, très solide. Et en fait, malgré les défauts de ma famille, parce qu'on en a tous, je trouve qu'on a bien réussi (...) si on voit certaines erreurs, si on peut ne pas les faire et encore, je me dis en les faisant... voilà. »*

Cette stratégie adoptée par Alice semble venir en contradiction avec une proposition théorique de Malrieu (1973) qui estime que le cloisonnement des conduites renvoie à une stratégie d'évitement du conflit car elle « permet de n'en pas voir les contradictions », alors que, pour objectiver le conflit, par l'expérience d'un processus de « personnalisation », le sujet doit prendre conscience des contradictions et doit « refuser l'apparence de cohésion des informations que les autres lui transmettent » (Malrieu, 1973, p.41). Au regard de l'étude de cas d'Alice, cette affirmation nous semble discutable. Alice témoigne du fait d'avoir conscience des contradictions issues de ses différents milieux de socialisation. Il est permis de supposer que cette stratégie renvoie plutôt pour elle à une stratégie de résolution du conflit. En effet, elle raconte avoir été en difficulté face aux contradictions entre ses propres valeurs du travail (issues de sa socialisation de formation) et celles de ses proches. Pour résoudre ce conflit, elle a tenté de convaincre ses proches de remettre en question leurs valeurs, en vain. Il n'était pas non plus possible pour elle de réévaluer ses propres valeurs, au risque de fragiliser son identité professionnelle. Et il n'était pas non plus envisageable de modifier ses relations, ces personnes (notamment ses parents et son conjoint) étant fondamentales pour elle en termes d'attachement et de soutien. Le cloisonnement des conduites a alors été la seule solution effective pour dépasser ce conflit. Selon ses dires, elle parvient ainsi à préserver à la fois ses valeurs et son éthique professionnelles, ainsi que les relations qui sont essentielles à son développement personnel. Si les contradictions ont été « traitées » et « objectivées », elles n'en sont pas pour autant effacées ou niées. En effet, Alice explique très clairement au cours de l'entretien que ces

contradictions continuent d'exister et qu'elle en a pleinement conscience. Cependant, elle a trouvé une manière de les faire « cohabiter » en les « cloisonnant » et on devine de son discours qu'actuellement elles ne représentent plus pour elle une difficulté majeure. Nous en déduisons qu'elles ne seraient donc plus de nature conflictuelle. Si Alice a trouvé une solution pour gérer ces contradictions et objectiver ce conflit de valeurs, elle se trouve également confrontée à ce même conflit au sein même de sa sphère professionnelle.

- **L'expérience d'un conflit institutionnel**

Alice mentionne qu'elle est confrontée à certains collègues de travail qui n'ont pas les mêmes valeurs qu'elle. Ils ne sont pas, selon elle, dans une démarche d'accompagnement, mais ils poursuivent plutôt un objectif de « placement », dans le sens où la finalité de leur travail serait que la personne qu'ils accompagnent se positionne sur un emploi : *« Je me dis, vu la manière dont ils réagissent en réunion, ils devaient mettre une pression monstre à ces personnes (...) Je sais pas les dégâts qu'ils ont faits. (...) Il y a des choses où il faut faire avec des personnes qui ont pas la même éthique que toi »*. Dans ce cas de figure, Alice réagit de deux manières différentes. Elle va chercher le compromis et la cohabitation avec ses collègues de travail. Mais parfois, elle va également adopter une stratégie dite d'« affrontement » qui consiste à imposer son point de vue. Cela quand le désaccord est, sur le plan éthique, trop important entre ses valeurs et les leurs : *« Ils étaient vraiment en mode : « oui mais si ils y vont pas ? ». Mais à la fin du bilan on écrit : ils n'ont pas souhaité, point barre ; « oui mais Pôle emploi va pas être content ». On s'en fiche ! Donc voilà je restais sur mes positions. »*

Si l'on parle de l'expérience d'un « conflit institutionnel », c'est parce que les contradictions vont au-delà de simples désaccords entre collègues. On parle de conflit institutionnel quand les valeurs du sujet entrent en contradiction avec les valeurs de l'institution, ce qui arrive souvent dans le domaine du social, où les valeurs dites « humanistes » s'opposent aux valeurs de rentabilité et de performance (Goderniaux, 2016). C'est le cas d'Alice dont les valeurs ne s'opposent pas uniquement à celles de ses collègues mais également à celles de son organisation de travail : *« Des fois ma structure me dit « t'es pas dans les bonnes échéances » donc financières (...) le côté rentabilité je me le mets vraiment loin et je me dis qu'à la base, quand on travaille avec des personnes, on est pas censés parler rentabilité. » ; « Tout le monde était content de l'accompagnement mais ça, ça leur était égal (...) Le contenu c'est juste qu'il y ait la bonne case au bon endroit et c'est des retours de personnes qui pensent qu'aux chiffres (...)*

et être jugée sur cela, ça m'agace (...) Moi j'ai accompagné des personnes, à la fin, en effet, il n'y a pas de piste mais ils avaient pris confiance en eux. Il y avait d'autres choses qui avaient été travaillées mais ça... ben en fait y'a pas de résultat (...) moi j'avais des personnes qui avaient arrêté mais il fallait justifier d'un point de vue, par rapport à Pôle emploi et... c'était pas le moment pour la personne. Voilà, les personnes craquaient en entretien, ça faisait remuer beaucoup de choses et moi je comprenais que c'était pas le moment. Mais il fallait justifier (...) il y a la mauvaise croix au mauvais moment parce que ça plait pas à l'administration, voilà, ça m'agace. »

Ici encore, Alice explique qu'elle va, à la fois, être à la recherche de compromis, mais aussi parfois imposer son point de vue et ne pas céder : *« Il faut essayer de trouver toujours des compromis. Après il y a des choses où je reste sur mes positions, c'est un choix, ils font avec (...) J'ai dit que j'étais pas d'accord (...) j'étais très claire avec ma direction. Ils m'ont dit « pas de souci » parce qu'ils voyaient que je lâchais pas, parce que de toute façon l'atelier je le sabotais. »*

La stratégie choisie est la même que celle qu'elle a essayé avec ses proches, elle tente d'imposer sa manière de faire. Cependant, cette stratégie est pour elle très coûteuse et lui demande beaucoup d'énergie qu'elle n'a pas toujours. Le cloisonnement n'est ici pas possible quand ses valeurs viennent s'opposer aux valeurs de l'organisation de travail car elle est obligée de tenir compte de leurs exigences, qu'elle les accepte ou non. Et elle ne peut pas non plus céder car cela viendrait mettre à mal son éthique professionnelle. Elle indique qu'elle ne travaille pas pour l'argent, ni pour la reconnaissance. Elle travaille pour aider les autres et c'est ce qui lui permet de trouver du sens au travail et de s'y épanouir : *« j'ai fait un travail qui a du sens en aidant les autres »*. Si elle perd cela, elle se retrouverait donc sûrement à ne plus savoir pourquoi (ni pour quoi) elle travaille et donc possiblement à ne plus avoir envie de faire son travail. La stratégie qui lui reste, et celle qu'elle pense adopter, est celle dite de « fuite » ou de mobilité et de changement de sa situation d'emploi. Au-delà de changer d'organisation de travail, elle pense à travailler de manière indépendante et à sortir du salariat : *« Le libéral m'intéresse de plus en plus parce que j'en ai marre des injonctions (...) humainement, tout le monde craque »*.

Synthèse de l'étude de cas d'Alice

Tout au long de son discours, Alice souligne qu'elle a appris une certaine vision du travail, au sein d'une véritable « culture familiale ». Culture qui l'a notamment amenée à poursuivre des

études supérieures et à obtenir un diplôme de Master car « *c'est ce que tout le monde faisait* ». Mais elle l'a remise en question à l'âge adulte, non seulement car ses études en psychologie l'ont amenée à se tourner vers des valeurs différentes que celles de sa famille, mais également car elle a observé dans son entourage proche certaines erreurs qu'elle ne souhaitait pas reproduire. Pour autant, elle reconnaît avoir conservé certains de leurs enseignements.

Nous retenons que sa famille et son conjoint sont ainsi perçues par elle comme les personnes les plus influentes vis-à-vis de la construction de ses rapports au travail, et cela malgré leurs différences, voir leurs oppositions, dans leurs visions respectives du travail. Les personnes les plus influentes ne sont donc pas tant celles qui pensent comme elle, ni celles qui lui ont « transmis » ses valeurs du travail, mais plutôt celles qui sont perçues comme les plus proches dans sa vie, les personnes qui l'aiment et qui l'aident le plus au quotidien.

La construction de ses rapports au travail résulterait donc de la mise en œuvre d'un processus de personnalisation par lequel elle a choisi ce qu'elle gardait, ou non, de chaque source d'influence. Cependant, ici encore, cela ne semble pas être toujours suffisant pour traiter les contradictions de manière satisfaisante, de manière à pouvoir dépasser le conflit de valeurs, que ce soit avec ses proches ou plus encore vis-à-vis de son organisation de travail. En effet, elle est obligée (ou se sent obligée) de prendre en compte ces contradictions sur lesquelles personne ne veut céder. Elle perçoit en particulier que l'institution, incarnée par son organisation de travail, ne cède pas suffisamment pour qu'elle éprouve un sentiment de cohérence au travail. Au final, la stratégie effective est celle de la « mise à distance ». Que ce soit vis-à-vis de ses proches, qu'elle tient « à distance » de son travail, mais également vis-à-vis des organisations de travail, dont elle veut s'éloigner pour pouvoir travailler comme elle le souhaite. C'est donc bien l'usage conjoint de deux types de stratégies, renvoyant d'une part à de la « personnalisation », et de l'autre part à du « cloisonnement » ou à de la « mise à distance », qui lui a permis de construire son identité professionnelle puis de la maintenir.

IV- Des contradictions dans l'articulation des socialisations primaires et secondaires : l'expérience d'un conflit identitaire – L'étude de cas de Rayana

1- Le profil de Rayana



Au moment de l'entretien, Rayana (qui appartient au cluster 4) a 22 ans. Elle est inscrite en **L2 de sciences de l'éducation** et elle est **employée polyvalente dans la grande distribution** en parallèle de ses études.

Il n'y a pas d'élément particulier à retenir de la dynamique d'entretien. Elle semblait être à l'aise dans cet exercice et se laissait guider pour répondre aux questions. Elle y répondait naturellement, souvent de manière approfondie et complète, et n'avait aucune difficulté à préciser son discours quand elle était invitée à le faire.

Concernant les éléments les plus saillants tirés de son questionnaire, il était difficile de pouvoir interpréter les réponses de Rayana aux échelles proposées pour les différents items relatifs à ses rapports travail car elle a tendance à cocher les scores les plus élevés partout. Lors de l'entretien, elle l'a relié à la place centrale qu'occupait le travail dans sa vie et au fait que « tout » était important pour elle. On peut tout de même relever certains aspects qui ressortaient déjà dans son questionnaire et qui constitueront des éléments clés de son discours, sur lesquels nous reviendront dans son étude de cas. Quand il lui est demandé de donner un exemple d'emploi (et de justifier son choix), elle écrit qu'elle est actuellement employée dans la grande distribution mais qu'elle veut devenir assistante sociale. Pour justifier son choix elle rajoute : « *Actuellement dans le commerce, à mon petit niveau. Je ne me sens pas, sans jugement bien sûr, mais je ne me sens pas de faire ça toute ma vie. Je ne me sens pas accomplie. Je veux pouvoir, après une journée, me dire que j'ai aidé quelqu'un pour qu'il aille mieux* ». Elle précisera son propos dans la réponse qu'elle donne concernant le travail-sociétal où elle indique qu'elle veut effectuer un travail pour « *Ecouter les gens en difficulté et essayer de leur trouver des solutions* » car « *chaque personne dans notre société mérite de l'aide* ». Trois éléments principaux sont ici à retenir et seront approfondis tout au long de l'analyse de son discours. Premièrement, le fait qu'elle ne se sente pas « accomplie » dans ce qu'elle fait actuellement. Ensuite, le fait qu'elle ressente le besoin de préciser qu'elle n'émet pas de jugement de valeur envers son emploi qu'elle souhaite quitter, comme si elle culpabilisait de ne pas vouloir rester dans ce secteur d'activité. Enfin, elle insiste sur le fait de désirer, par son travail, venir en aide aux autres, à toutes les personnes qui seraient en difficulté dans la société.

2- L'étude de cas de Rayana

- **Une socialisation primaire homogène**

Rayana a, comme beaucoup de jeunes, été principalement influencée par ses parents, elle aussi évoque l'existence d'une véritable « culture familiale ». C'est particulièrement le cas pour la centralité du travail dans sa vie, directement héritée de ses parents : « *C'est vrai qu'eux quand ils sont au taff c'est un investissement à 1000% donc peut-être que j'ai gardé ce truc (...) je les voyais pas à la maison (...) donc pour moi à ce moment-là le travail c'était un truc où ben, t'es pas là quoi.* » ; « *On m'a dit que mon contrat c'est du 9h-17h (...) Moi dans ma tête, je suis dans un truc hyper investie, ben si ça doit finir à 20h, ben je finirai à 20h.* »

- **Articulation entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires**

C'est à l'âge adulte qu'elle va, pour la première fois, être mise en difficulté face à une contradiction qui va d'abord émaner de personnes issues de sa socialisation primaire, à savoir ses parents. Tout comme Alice, c'est un évènement précis de son parcours de vie qui va venir bouleverser sa vision du travail. Rayana occupe (comme sa mère) un emploi à mi-temps dans un supermarché en parallèle de ses études. Alors qu'elle a 20 ans, elle décide d'arrêter ses études pour transformer son emploi étudiant, à temps partiel, en métier stable à temps plein. Mais, à sa grande surprise, ses parents s'opposent à ce choix : « *Je pense le moment où j'ai voulu passer en 35h (...) c'est là, ouais peut-être, ce moment-là où a du [se] jouer le plus gros retournement de situation* ». Son choix du terme « retournement de situation » n'est pas anodin. Il souligne la contradiction perçue par Rayana entre ce que ses parents lui ont montré, les modèles qu'ils ont été, et ce qu'ils attendent d'elle. En effet, ses parents refusent qu'elle arrête ses études pour s'installer durablement dans un travail difficile et précaire alors qu'elle les a toujours vus occuper des emplois « précaires » et « pas valorisés ». Mais c'est également une contradiction entre ce qu'elle veut faire, arrêter ses études, et le souhait de ses parents. Cet évènement de vie, qui l'a profondément marquée, a été une source de grande difficulté pour elle :

- *Comment tu as vécu ce moment ?*
- *Très mal, très mal, ah très très mal (...) Mes parents m'ont vraiment fait « stop » et eux ont eu très mal (...) je l'ai très mal pris et ensuite je me suis dit : t'es en train de tout foirer, donc ça m'a fait mal sur le coup.*

Mais si elle décide alors de suivre l'avis de ses parents et de poursuivre ses études, la difficulté à se positionner va persister. Elle va alors faire l'expérience d'un conflit identitaire.

- **L'expérience d'un conflit identitaire – Quelle conséquence sur son orientation professionnelle ?**

Pour commencer, il faut préciser que Rayana fait d'abord l'expérience d'un conflit épistémique. En effet, elle se retrouve, au cours de sa socialisation secondaire, confrontée à une multitude de contradictions et de points de vue opposés, issus de différents milieux de socialisation : sa famille, son travail, ses amis, son conjoint et sa belle-famille. Ces contradictions se cristallisent autour de deux alternatives : celle consistant à poursuivre des études supérieures et l'autre qui, à l'inverse, l'amènerait à arrêter ses études pour s'insérer sur le marché du travail, notamment

dans un domaine d'emploi précaire. Ces contradictions ont été fortement intériorisées par Rayana qui peine à savoir comment se positionner et ce qu'elle veut faire de sa vie : « *J'ai galéré avant de trouver ma voie* » ; « *Là je le gère beaucoup mieux mais avant c'était très difficile à gérer* ».

De manière plus fondamentale, l'ensemble du discours de Rayana renvoie à l'expérience d'un conflit identitaire au sens de Riutort (2013) qui explique que ce conflit apparaît quand le sujet est exposé à des contradictions, issues de ses différents milieux de socialisation, qui l'empêchent de maintenir son identité. Autrement dit, le sujet est tiraillé entre : ce qu'il veut, ses « pulsions personnelles », et ce qu'on attend de lui, les « exigences sociales », au point où il en vient à se poser les questions suivantes : « est-ce vraiment moi ? », « qui suis-je vraiment ? » (Vanandruel, 1991). Et c'est ce questionnement identitaire que Rayana place au centre de son discours : « *A cette époque-là j'étais un peu perdue dans qui j'étais* ». Dans son cas, les « pulsions personnelles » qui sous-tendent ce qu'elle veut, renvoient à la personne qu'elle pensait être, dans la continuité de sa socialisation primaire. Tandis, que les « exigences sociales », ce qu'on attend d'elle, renvoient à la personne qu'elle doit devenir, ce qui implique d'envisager de suivre une nouvelle voie lui permettant de « changer » de milieu social. En ce sens, Hoggart (1970) indique que le sujet qui veut s'élever socialement peut faire l'expérience d'un conflit identitaire en étant partagé entre deux univers incompatibles. Le sujet risque d'être tiraillé entre sa trajectoire sociale qui tend à le détourner de son milieu d'origine et sa socialisation primaire qui se rappelle à lui. Beaud et Pialoux (1999) donnent l'exemple des étudiants issus des classes populaires qui peuvent avoir été « éloignés » du monde ouvrier et se retrouver « perdus » à l'université car ils n'ont pas pour autant intériorisé la « culture scolaire » ou académique.

C'est effectivement dans cette situation que Rayana s'est retrouvée en faisant des études. On comprend dans son discours qu'elle n'est pas parvenue à s'y investir : « *J'étais en première année de psycho (...) je m'étais fait des amis en psycho et on avait un peu lâché. En fait on allait pas en cours, on sortait ensemble et c'est tout (...) Donc j'ai commencé à dire ça [à vouloir arrêter ses études]* ». Mais devant le refus de ses parents vis-à-vis de l'interruption de ses études, elle se retrouve en difficulté devant le choix qu'elle a à faire, elle commence alors à se questionner : « *Ouais très très dur donc ouais de me dire : ok je vais faire ça, mais mon père veut pas, Du coup je le fais pas mais... et c'est là où je pense que j'ai commencé à construire mon rapport au travail : est-ce que je veux vraiment faire ce travail ? Qu'est-ce que je veux vraiment au travail ? (...) et c'est à partir de ce moment-là que j'ai complètement dévié* ». Ici,

l'utilisation qu'elle fait du mot « dévier » révèle qu'en choisissant de persévérer dans les études supérieures, elle ne suit pas le même chemin que ses parents, celui qu'elle voulait initialement suivre, elle change donc de trajectoire sociale. Avant de décrire les raisons qui l'ont amenée à choisir de « dévier » de sa socialisation primaire, nous allons voir pourquoi ce choix a été si difficile à faire. D'abord, car elle aime son travail plus que ses études. Mais aussi car, de l'analyse de son discours, on comprend qu'elle se sent plus compétente quand elle exerce son emploi que quand elle étudie : « *C'est trop bien en fait le travail, c'est trop cool, on rencontre des gens, on fait des choses, en plus à la fin du mois on a un salaire, les collègues ils sont trop sympa (...) trop bien en fait, pourquoi je fais des études alors que je peux juste travailler ?* » ; « *L'ancien directeur et les nouveaux directeurs m'ont proposé chacun de devenir responsable, très tôt en plus (...) parce que mon profil leur plaisait (...) c'est vrai que dans mon taff dans lequel je suis, je suis considérée, sans faire la meuf, comme un bon élément (...) quand on me dit de faire quelque chose, j'essaie de le faire bien et en plus j'essaie d'être minutieuse* » ; « *La psycho c'est trop cool sauf que je me suis rendue compte que ça ne m'allait absolument pas et ça me plaisait pas* ». En analysant son discours, on identifie une véritable contradiction entre la personne qu'elle est et la personne qu'elle doit être. Mais cette contradiction se double aussi d'un sentiment d'injustice, entre ce qu'on attend d'elle et les moyens mis à sa disposition pour l'obtenir : « *Là c'est le côté social mais injuste où je me dis : putain je suis obligée de bosser quoi (...) alors que je pourrais faire mes études et être tranquille (...) ça me saoule quoi* ». Ce sentiment d'injustice émane de la comparaison qu'elle fait entre elle et d'autres étudiants, ceux qui n'ont pas à travailler en parallèle de leurs études car leur famille peut les aider financièrement. Finalement, ce qui va l'aider à prendre sa décision est le fait d'observer plus attentivement les personnes qu'elle connaît et qui sont employées dans le secteur de la grande distribution (ou dans d'autres domaines d'activité tout aussi précaires), à savoir ses parents, ses collègues de travail et ses amis. Cette observation récurrente, comme les comparaisons précédentes, constituent autant de processus vicariants à travers lesquels elle va finir par identifier les difficultés ou les aspects négatifs qu'elle ne voyait pas jusqu'alors : « *J'ai réfléchi et en fait je voyais mes collègues souffrir (...) j'ai mal au dos ou alors un autre collègue où mentalement ça va pas, où en fait je sens les gens énervés* » ; « *Je les ai tellement vus galérer que moi j'ai pas envie de galérer autant (...) et parce que j'ai été vraiment proche d'eux, la proximité a énormément joué (...) en plus c'est vrai que mon frère qui est rentré dans les forces de l'ordre, mon père avait une fierté, une énorme fierté, une vraie considération (...) donc c'est vrai que ça peut jouer aussi* ».

Ce dernier verbatim met en lumière l'existence d'un deuxième facteur qui l'a amenée à vouloir s'élever socialement : le besoin de reconnaissance sociale. Elle s'est effectivement rendu compte que poursuivre dans les études supérieures lui permettrait d'obtenir une reconnaissance et une fierté dont elle estime manquer, et cela à deux niveaux. Tout d'abord au niveau de son entourage proche, car elle se sentirait fière vis-à-vis de ses parents mais également de ses beaux-parents. En effet, quand elle a rencontré son conjoint et sa belle-famille, elle a été confrontée à un milieu social différent du sien, qui a généré un sentiment d'infériorité ou de honte : *« Ben moi aussi j'ai envie d'avoir un truc où je suis fière en fait (...) le côté fierté parce que... c'est bizarre, enfin, j'espère que mes études vont marcher et que j'aurai l'ambition et tout parce que ben... c'est pas que j'ai honte, mais un peu quoi. Enfin, quand on est en réunion de famille, avec sa famille à lui (...) je suis entourée de gens qui ont des Master, des Doctorat, donc forcément moi à côté je travaille dans un supermarché, je fais pas des trucs de fou quoi »*. Le fait de voir les membres de sa belle-famille diplômés et avec des postes « valorisants » la motive donc à poursuivre des études pour obtenir un diplôme. Cela car, contrairement à ses parents, ils représentent des modèles dont elle peut s'inspirer, des exemples à suivre. Selon Londono Orozco (2006), les jeunes sont effectivement plus susceptibles de s'approprier les messages parentaux quand les parents incarnent directement l'objet de leur transmission, ce qui permet de donner une « réalité » et une valeur d'exemple à leurs motivations et aspirations. Cela se confirme dans l'étude de cas de Rayana comme dans certaines analyses thématiques que nous avons pu développer dans le chapitre précédent : si tous les jeunes perçoivent les attentes parentales les incitant à obtenir un diplôme, dans les faits, ce sont ceux qui ont les parents les plus diplômés qui le sont également le plus.

L'autre niveau de fierté et de reconnaissance perçue se situe directement au niveau des attentes sociétales. Rayana s'est rendu compte qu'elle doit s'élever socialement, par le biais des études et du travail, pour être reconnue et valorisée au sein de la société : *« Je pense que c'est ma culture et ma valorisation auprès de la société, on va pas se mentir, ce que tu fais comme travail ça joue quand-même dans le regard des autres et aussi parce que plus le temps passe et plus je me dis ben, j'aimerais avoir quelque chose quand-même de fierté. »* ; *« Dans la grande distribution, tu peux pas avoir des trucs où t'as une image sociale positive aux yeux des autres ou susciter le respect. Tu ne suscites pas le respect »*.

C'est bien l'ensemble de ces prises de consciences, ce qu'elle appelle ses « analyses », qui lui ont permis de décider de sa trajectoire professionnelle : *« Je pense que c'est vraiment le fait d'avoir regardé les autres hein, vraiment le côté analyse (...) ok ça je veux, ça je veux pas »*.

Ces prises de conscience l'ont amenée à agir sur un niveau de contradiction en faisant en sorte que les attentes vis-à-vis d'elle correspondent à ce qu'elle souhaite devenir et donc à ses envies personnelles. Cela en s'appropriant les attentes parentales et en les faisant siennes : « *Les directeurs m'ont proposé de devenir responsable (...) c'est arrivé deux fois (...) la première fois, mon père il a fait : c'est mort (...) la deuxième fois qu'on m'a proposé, ils m'ont dit : écoute, tu fais comme tu veux. Moi je faisais que me réorienter, je trouvais pas ce que je voulais faire. Donc je pense qu'ils se sont dit : peut-être qu'elle ne trouve pas et que c'est ça sa voie. Et ils m'ont dit : écoute, réfléchis si t'as envie ou si t'as pas envie. Et je pense que c'est cette deuxième fois où c'est moi-même, je me suis dit : avec tous mes trucs, mes analyses (...) Donc y'avait le début avec le fameux : non tu feras pas ça. Mais encore plus le jour où c'est moi qui ai dû prendre la décision, de me dire : non. Je suis désolée mais je ferai pas ce métier. Je serai pas responsable. Je suis encore jeune, je fais mes études à côté* ».

- **Résolution du conflit – Quelle conséquence sur la construction de ses rapports au travail ?**

Pour autant, ce conflit identitaire est-il vraiment dépassé ? Hoggart (1970) postulait que le conflit identitaire ne peut que difficilement être résolu et que le sujet sera toujours tiraillé entre sa socialisation primaire et sa nouvelle trajectoire sociale. De plus, Lahire (1998) précise que les enfants issus des milieux populaires peuvent avoir le sentiment de « trahir » leur famille s'ils réussissent à l'école. Cela car ils perçoivent que les apprentissages issus de leur socialisation familiale sont dévalorisés dans le milieu scolaire. Ainsi, « réussir » à l'école, adopter des attitudes conformes aux exigences scolaires, risquerait de remettre en question « l'ensemble de la personnalité d'un individu, le caractère même des relations sociales qu'il entretient, ses référents logiques et affectifs et la conception qu'il se fait de lui-même » (Lahire, 1998, p.107).

De ce risque, Rayana semble bien consciente. Tout au long de l'entretien, elle témoigne à travers son discours du fait que son milieu familial n'est pas valorisé. C'est d'ailleurs une des raisons qui l'a poussée à vouloir suivre un chemin différent, elle veut obtenir cette valorisation que n'ont pas eue ses parents. On perçoit d'ailleurs dans son discours une certaine culpabilité à « critiquer » des aspects relatifs à sa socialisation primaire ou à s'en plaindre : « *c'est horrible à dire* », quand elle parle de l'injustice de devoir travailler en parallèle de ses études ; « *c'est pas que j'ai honte, mais un peu quand-même* », quand elle évoque le fait de ne pas avoir de diplôme ; « *c'est bizarre* » quand elle confie qu'elle veut être ambitieuse et faire des études

pour être valorisée socialement ; ou encore « *c'est pas pour être condescendante* » quand elle raconte que ses parents avaient tendance à tout accepter au travail du fait d'être immigrés et qu'ils ont manqué d'ambition, pensant ne pas pouvoir faire autrement. Dans son discours, elle témoigne également d'un certain attachement à ses modèles parentaux et à tous les éléments symboliques du travail qui s'y rattachent (comme son travail dans un supermarché). On devine en relisant la retranscription qui a été faite de son entretien, qu'elle retire une certaine fierté personnelle de son histoire de vie familiale et de son parcours, tout en ayant conscience que cette fierté ne pourra pas être affirmée de la même manière au sein de la société ou aux yeux de personnes qui ne sont pas du même milieu social qu'elle : « *Là c'est le côté social mais injuste où je me dis : putain je suis obligée de bosser quoi (...) Et en même temps je me dis : ça va m'apporter quelque chose d'ultra fort, de reconnaissance* » ; « *Ma mère elle, je la voyais surtout trimer avec les auxiliaires de vie, mais en fait, ce que j'ai aimé aussi avec le travail de ma mère (...) elle était proche des gens malgré tout, c'est qu'elle était vraiment considérée presque comme leur petite fille aux gens (...) Et c'est vrai que ce côté considération des gens, enfin des autres, ça a été un vrai truc je pense et c'est ce côté : se sentir utile, je pense que c'est elle vraiment qui me l'a transmis en fait, sans faire exprès en plus. Parce qu'elle est naturellement comme ça, tout le monde l'aime directement.*

Si Rayana a décidé de suivre une voie qui l'éloigne de sa socialisation primaire tout en lui permettant d'obtenir une certaine valorisation dans la société, on observe de manière récurrente dans son discours un certain « tiraillement » entre deux univers qui semblent incompatibles. Pour pouvoir dépasser le conflit et maintenir son identité, elle va donc s'employer à réduire la « distance » entre sa socialisation primaire et sa nouvelle trajectoire sociale, et cela à trois niveaux de signification :

Premièrement, ce rapprochement a pu être facilité par ses parents qui ont valorisé son parcours scolaire et l'ont encouragée à poursuivre ses études. Selon Lahire (1998), les enfants sont plus susceptibles d'avoir une « bonne scolarité » quand leurs parents donnent de la valeur aux apprentissages scolaires et les légitiment, ce qui peut réduire le sentiment de « trahison » dont nous parlions précédemment.

Deuxièmement, Rayana établit un lien de signification entre son milieu social d'origine et sa nouvelle trajectoire en construisant un projet professionnel dans lequel elle souhaite venir en aide à ceux qui occupent des places précaires dans la société : « *En termes de politique (...) ça m'a permis de me conforter dans le fait de vouloir me sentir utile dans mon travail parce qu'on est de plus en plus dans une société où il y a de plus en plus de gens qui sont dans des situations*

précaires et donc forcément avec tout ce qui se passe je me dis : bah écoute, est-ce que ça serait pas cool de faire un travail en rapport avec ça ».

Enfin, Rayana a souhaité réduire l'écart entre la situation de ses parents et la sienne en les poussant eux-aussi à s'élever socialement. Du moins, elle raconte qu'elle aimerait que ses parents occupent des postes moins difficiles, moins fatigants, plus valorisants et avec de meilleures conditions de travail, tout en reconnaissant qu'il est peu probable que leur situation puisse évoluer favorablement : *« Avec mon père, j'essaye de lui dire (...) j'ai l'impression que moi si je lui parle de certaines choses, peut-être que je lui apprends qu'en fait c'est possible de changer. Sauf que je pense qu'il se sent encore pris dans des soucis ou dans des choses qui fait que là pour l'instant, pour lui, il se dit qu'il peut pas changer » ; « J'ai l'impression que mes parents ils sont bloqués (...) je pense qu'on les a arrêtés, donc par exemple quand on veut parler d'ambition ou même le fait d'être dans un cadre confortable, pour eux c'est pas possible. Ils ont pas d'études, pour eux le travail c'est que le travail manutentionnel en fait. Moi c'est vrai que j'ai de la chance d'être là, de pouvoir faire des études. Donc moi je peux me permettre de me dire : je veux un truc où je suis confortable (...) et là je suis un peu perdue ».* Ce second verbatim illustre sa perception de n'avoir pas réussi à faire en sorte que ses parents puissent évoluer dans le monde du travail. Ce qui semble la contrarier. Elle est contrariée, à la fois car elle estime que la société a « bloqué » ses parents, mais aussi car ces derniers n'essaient pas de faire preuve d'ambition pour améliorer leurs conditions d'existence et préfèrent : *« accepter leur sort ».* On peut donc également penser qu'il est d'autant plus dur pour elle de voir ses parents ne pas parvenir à s'élever socialement, que cela l'amène à avoir un destin différent du leur et à obtenir ce qu'ils n'ont pas eu. Et cela, alors même qu'elle considère que c'est grâce à eux qu'elle peut tirer les bénéfices de son changement de trajectoire sociale. Ce sentiment de reconnaissance est particulièrement exprimé à la fin de l'entretien, quand on demande à l'interviewée si elle souhaite ajouter quelque chose, si elle veut parler d'un point qui lui semble important mais qui n'a pas été abordé pendant l'entretien. A cette « question », Rayana répond : *« Je pense que je remercierai toujours mes parents (...) grâce à eux j'ai quand-même pu garder ce truc, où j'ai encore la chance, je peux profiter, je suis jeune, je peux encore profiter en fait ».*

Synthèse de l'étude de cas de Rayana

Au cours d'une socialisation primaire que nous avons qualifiée d'homogène, Rayana a adopté une vision du travail largement issue d'une culture familiale. Mais à l'âge adulte, elle a dû faire face à des contradictions qui l'ont amenée à vivre un véritable conflit identitaire. Nous avons

montré que les contradictions qui ont affecté la construction et le maintien de son identité, se situaient à trois niveaux principaux :

- Une contradiction entre la personne qu'elle est, ses envies personnelles (liées à son milieu social d'origine) et ce qu'on attend d'elle, la personne qu'elle doit être.
- Une contradiction entre : ce pour quoi elle était compétente, à savoir son travail dans la grande distribution, et ce qu'elle doit acquérir, à savoir la maîtrise d'une culture scolaire.
- Une contradiction entre ce qu'on attend d'elle et les moyens mis à sa disposition pour l'obtenir : on attend d'elle qu'elle fasse des études mais sans lui donner les moyens de les financer et sans qu'elle puisse s'appuyer sur des modèles identificatoires ou de référence.

L'expérience de ce conflit identitaire¹ vient remettre en question sa vision du travail et l'amène à « dévier » de sa trajectoire. Le fait d'identifier rétrospectivement les points « négatifs » des modèles de sa socialisation primaire comme le fait de pouvoir s'ouvrir à de nouveaux modèles d'identification (au sein de sa belle-famille) vont l'aider à faire son choix qui est de poursuivre dans les études supérieures. Ce qui lui a donc permis d'agir sur deux niveaux de contradiction : d'une part, en faisant en sorte que les attentes sociales qu'elle perçoit dans son entourage puissent converger vers ses envies personnelles, et, d'autre part, en faisant la découverte de nouveaux modèles à suivre. Concernant les stratégies adoptées pour agir sur les autres niveaux de contradictions, elle s'est réorientée pour trouver un domaine d'études qui lui plaît vraiment et dans lequel elle peut s'investir. De plus, même si elle trouve injuste et difficile de devoir travailler en parallèle de ses études, elle parvient à en tirer une certaine fierté, en se disant qu'elle est « forte » et « courageuse ». Pour finir, son attachement à sa socialisation primaire l'amène à devoir créer du lien entre deux univers, a priori incompatibles, pour pouvoir réduire son état de dissonance interne. Et, au moment où l'entretien a été mené, même si son discours indique qu'un certain « tiraillement » perdure encore, il donne à voir que, par la mise en jeu d'un processus de « personnalisation », Rayana est parvenue à construire du lien entre ses socialisations primaire et secondaires ainsi qu'un projet professionnel lui permettant de résoudre le conflit.

¹ Nous conseillons au lecteur deux œuvres autobiographiques qui illustrent le vécu d'un conflit identitaire par des sujets qui se sont élevés socialement. Annie Ernaux (1997) décrit particulièrement dans « *La honte* » le sentiment de honte qu'elle a éprouvé en côtoyant des personnes qui ne sont pas issues du même milieu social qu'elle. Les rappers du groupe PNL (2019) racontent dans « *Deux frères* » leur désillusion et tiraillement du fait que leur nouveau monde ne leur correspond pas et, qu'en même temps, ils ne peuvent pas revenir en arrière car ils n'appartiennent plus à leur monde d'avant.

Discussion

Ce travail de thèse avait pour objectif de caractériser les rapports au travail des jeunes de la « génération Z ». Il visait aussi à comprendre comment ces rapports au travail se construisent à travers l'influence de l'entourage de ces jeunes et l'expérience d'un potentiel conflit de socialisation. Nous discutons dans cette dernière partie des résultats les plus saillants de nos deux études (quantitative et qualitative) en les confrontant aux apports des auteurs cités dans la revue de littérature scientifique.

1. Une variabilité des rapports au travail des jeunes de la « génération Z »

Un des enjeux majeurs de la thèse était d'éprouver notre positionnement vis-à-vis de deux controverses scientifiques, renvoyant à différentes conceptualisations de la notion de « rapports au travail » et de « génération ». En effet, nous considérons qu'il existe une variabilité intra et interindividuelle des rapports au travail des jeunes de la « génération Z ».

- Une variabilité intra-individuelle : chaque sujet construit différents rapports au travail, sans forcément le conscientiser

La variabilité intra-individuelle des rapports au travail n'est pas une dimension évidente à appréhender. Néanmoins il ressort de l'analyse des constats établis dans nos deux études que les jeunes semblent ne pas toujours avoir le même rapport au travail selon la définition et le registre de signification auxquels renvoie le mot « travail » (le Blanc et al, 2021).

De ces résultats, on peut retenir que les jeunes n'accordent pas la même place centrale au travail dans leur vie en fonction de la façon dont ils perçoivent le travail. Plus précisément, le travail semble plus central pour les jeunes quand il est perçu comme l'effort à fournir dans une activité ou comme une activité de travail qui leur permet d'obtenir une place dans la société et d'y apporter leur contribution pour un certain nombre d'entre-eux. L'analyse des entretiens nous a aussi permis de comprendre que la centralité existentielle du travail peut être subjective (souhaitée) mais aussi normative (imposée). Les jeunes rapportent que la centralité existentielle du travail est généralement normative quand il s'agit du travail-emploi. Par contre, quelles que soient les définitions auxquelles renvoie le mot « travail », ils tendent à valoriser les mêmes

objectifs, de développement personnel mais aussi de développement de carrière et de niveau de vie.

Lors de la deuxième étude, les entretiens nous ont offert l'opportunité de questionner directement les participants sur cette variabilité intra-individuelle de leurs rapports au travail. Nous pouvons retenir de leurs discours que les sujets ne conscientisent pas forcément ces différents rapports au travail en fonction des différentes significations que prend aujourd'hui le travail. Ils ont d'ailleurs tendance, pendant l'entretien, à parler « du travail » de manière générale, dans un sens souvent proche de celui de « l'emploi ». Pour autant, quand on les interroge sur leurs rapports aux différentes définitions du travail, leurs réponses varient.

A partir des analyses des données issues des questionnaires et des entretiens, nous avons caractérisé quatre rapports au travail. Premièrement, nous avons identifié le rapport au travail en tant qu'effort à fournir dans une activité. Des discours des sujets, il ressort principalement qu'ils ont le sentiment que leurs efforts ne sont pas reconnus à leur juste valeur, ce qui confirme les observations de Gentina et Délécluse (2018). Si certains précisent que cela a affecté leur envie de s'investir au travail, la plupart soulignent qu'ils sont tout de même prêts à fournir des efforts et à y consacrer beaucoup de leur temps si le contenu de leur activité leur plaît.

Deuxièmement, nous avons caractérisé le rapport au travail en tant qu'activité rétribuée et encadrée. L'aspect principal qui émane de leurs discours est relatif au caractère obligatoire de l'emploi. Ce qui a pour conséquence que plusieurs jeunes construisent un rapport ambivalent à la rémunération, notamment du fait qu'ils se sentent obligés d'y accorder beaucoup d'importance alors qu'ils ne le souhaitent pas réellement. Ces résultats peuvent éclairer les conclusions contradictoires auxquelles parviennent les auteurs de notre revue de littérature (Casoinic, 2016 ; Twenge, 2018 ; Lewi, 2018) lorsqu'ils décrivent le rapport qu'auraient les jeunes à la rémunération. Au-delà du fait que les profils sociaux des jeunes puissent expliquer qu'ils vont plus ou moins valoriser cet aspect au travail (Castera & Gougain, 2019 ; Couronné et al, 2019), il est possible que de nombreux jeunes ressentent une certaine « ambivalence » vis-à-vis de l'importance accordée, ou pas, à la rémunération et que les méthodologies adoptées dans les enquêtes citées n'aient pas permis de repérer cette ambivalence. Nous avons, nous-mêmes, relevé cette « contradiction » dans notre pré-enquête (Cassé, 2020) car les jeunes déclaraient ne pas rechercher cette valeur au travail au moment de l'entretien alors qu'ils la classaient parmi les valeurs les plus importantes en remplissant le questionnaire de valeurs.

Troisièmement, nous avons identifié le rapport à une activité exercée dans une certaine organisation de travail. La moitié des jeunes interrogés ont un discours très critique envers le fonctionnement des organisations de travail et en particulier vis-à-vis des supérieurs

hiérarchiques qui ne seraient pas assez compétents, pas assez à l'écoute ou trop focalisés sur les gains financiers. Chez certains jeunes, cela se traduit par un rejet de la hiérarchie et le désir d'indépendance. D'autres n'ont pas émis de critiques et ont décrit leurs attentes vis-à-vis de leur organisation ou de leur employeur, en insistant sur l'importance d'effectuer leur activité dans de bonnes conditions de travail. Nos résultats viennent donc questionner les travaux cités dans notre revue de littérature (Casoinic, 2016 ; Lewi, 2018 ; Twenge, 2018), car il n'existe pas de consensus au sein de notre population sur un rejet qu'auraient les jeunes vis-à-vis des supérieurs hiérarchiques, ou de manière plus globale, vis-à-vis des porteurs d'autorité.

Enfin, nous avons caractérisé le rapport au travail en tant qu'activité qui permet d'avoir sa place dans la société et d'y apporter sa contribution. Ici, les jeunes se positionnent de trois manières distinctes. Certains estiment que le travail n'est, ni un moyen de contribuer à la société, ni un moyen d'obtenir de la reconnaissance (qui est associée au fait d'avoir une place et un statut dans la société). D'autres ne sont pas particulièrement en recherche de reconnaissance mais voient le travail comme le moyen d'apporter leur contribution à la société pour l'améliorer. Enfin, certains jeunes voient le travail comme un moyen d'obtenir de la reconnaissance et un statut dans la société et ils lui prêtent également cette finalité d'utilité sociétale.

- Une variabilité interindividuelle : liée au statut professionnel du sujet, à son genre, à son niveau de diplôme ainsi qu'à son milieu social

Dans un premier temps, les résultats de nos analyses statistiques ont rendu possible l'identification de quatre profils de sujets dans notre échantillon, appelés clusters, et qui sont liés à certaines caractéristiques socio-biographiques que possèdent les jeunes. Dans un second temps, ce sont les résultats issus de l'analyse des entretiens qui nous ont permis de comprendre les spécificités des rapports au travail de ces quatre groupes de jeunes.

On peut retenir que les hommes et les femmes (surreprésentés respectivement dans les clusters 1 et 4) s'opposent sur l'importance accordée au travail dans leur vie. Alors que les femmes voient le travail comme le moyen d'obtenir leur place dans la société, surtout en termes d'indépendance et de reconnaissance (Fournier et al, 2020), les hommes ont tendance à chercher de la reconnaissance en dehors du travail. En effet, ils rapportent qu'ils accordent peu d'importance (subjective) au travail dans leur vie et qu'ils souhaitent consacrer leur temps à leurs relations familiales, amicales, amoureuses etc... Cette philosophie de vie peut se résumer à travers l'échange suivant entre le chercheur et un sujet (1A) :

- *Je vis pas dans l'optique de faire le travail de mes rêves (...)*

- *Il y a d'autres aspects dans ta vie qui sont plus importants que le travail (relance de l'interviewer)*
- *Plus ou moins tout le reste je dirais*

Il est permis de supposer que les jeunes hommes et les jeunes femmes désirent sortir des rôles qui leur étaient traditionnellement assignés par la socialisation de genre. Il nous faut préciser que les clusters 1 et 4 sont surreprésentés par les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés (dans l'échantillon de l'étude qualitative). Il est donc possible que cette caractéristique commune vienne cristalliser cette « opposition » entre les hommes et les femmes, opposition qui serait possiblement moins visible entre des jeunes avec des profils sociaux différents.

Les rapports au travail varient également en fonction du niveau de diplôme du sujet, de son statut professionnel et de son milieu social (Castera & Gougain, 2019 ; Couronné et al, 2019). Ici, les jeunes ont tendance à rechercher au travail ce dont ils estiment manquer tandis que des aspects qui leur paraissent « acquis » sont en bas de leurs priorités de recherche. C'est par exemple le cas pour des aspects plus « matérialistes » du travail comme la rémunération, le prestige ou encore l'avancement de carrière, qui sont plutôt recherchés par des jeunes qui sont étudiants ou alternants, peu ou pas diplômés et issus de milieux moins favorisés (notamment ceux des clusters 3 et 4). A l'inverse des jeunes présents dans le cluster 2 qui sont plus souvent des jeunes actifs et des jeunes diplômés d'un master (dans l'échantillon de l'étude quantitative) et des jeunes issus de milieux plus favorisés (dans l'échantillon de l'étude qualitative). En effet, ces derniers expriment directement que c'est leur situation (stable et aisée) qui leur permet de ne pas avoir à s'inquiéter des aspects « matériels » du travail et donc de pouvoir se focaliser sur d'autres aspects qu'ils vont rechercher au travail, comme le plaisir dans leur activité, l'utilité sociale de leur travail et le fait d'effectuer un métier-vocation.

Pour conclure, nous avons déjà relevé le fait que les jeunes de la « génération Z » ne constituent pas une catégorie sociale homogène (Galland, 2020 ; Cassé et al, 2024). Il nous faut aussi rajouter, à partir de cet ensemble de résultats tirés de nos deux études, qu'ils ne constituent pas non plus une catégorie psychologique homogène, tant leurs rapports au travail peuvent varier d'un jeune à un autre.

2. Par qui les jeunes sont-ils principalement influencés quand ils construisent leurs rapports au travail ?

Une autre controverse scientifique renvoyait à l'identification des personnes les plus influentes vis-à-vis de la construction des rapports au travail des jeunes, notamment à l'âge adulte.

- Des jeunes majoritairement influencés par leurs parents

Nos résultats confirment les conclusions de nombreux auteurs cités dans l'examen de la littérature scientifique qui indiquaient que les jeunes sont principalement influencés par leurs parents (Anctil, 2006 ; Bidart, 2008 ; Hoibian & Millot, 2018 ; Menard & Vergnat, 2020). Effectivement, dans l'étude qualitative que nous avons menée, tous les jeunes interrogés déclarent spontanément être influencés par eux, dont treize (sur les seize) qui précisent qu'ils font partie des personnes les plus influentes. Un des enjeux de cette thèse était également de comprendre pourquoi certaines sources sont plus influentes que d'autres.

Les jeunes sont principalement influencés car ils s'approprient les valeurs que leur entourage leur transmet. A ce sujet, les discours des jeunes confirment que certains facteurs repérés par Londono Orozco (2006) facilitent la transmission et l'appropriation des valeurs et expliquent donc l'influence d'une source, notamment parentale. Pour commencer, un sujet (1C) a précisé pourquoi ce sont ses parents qui ont eu, et ont encore, le plus d'influence dans la construction de ses rapports au travail, en indiquant que ce sont les personnes qui vont le plus porter de l'attention à sa trajectoire et à son développement professionnels : *« Avec mes amis on est dans l'instant présent et d'ailleurs on parle quand même très peu de travail (...) on peut facilement s'inquiéter pour un ami, mais c'est pas vraiment la chose qui détermine la relation, alors que sa relation avec ses parents pour moi c'est très différent parce que tes parents ils te voient évoluer et ils veulent le meilleur pour toi sur le long terme donc du coup ils vont plus facilement t'orienter »*. Cela rejoint une observation tirée de la revue de la littérature scientifique. Charles et al (2019) indiquaient que les parents s'impliquent dans la sphère de la formation et/ou professionnelle de leurs enfants bien plus que dans leurs autres domaines de vie. De plus, Londono Orozco (2006) rapportait que les jeunes accordent plus d'importance aux transmissions parentales quand ces derniers leur portent de l'attention et de l'intérêt. C'est donc bien le fait que les parents soient les plus impliqués dans la sphère de vie professionnelle, qui serait lié, en partie, à la prédominance de leur influence dans la construction des rapports au travail des jeunes. Le dialogue est également un facteur qui facilite la transmission (Londono Orozco, 2006). Les jeunes semblent s'approprier les valeurs des personnes avec lesquelles ils dialoguent le plus et qui sont aussi celles qu'ils côtoient quotidiennement. A ce sujet, parmi les jeunes qui ne considèrent pas que leurs parents aient été les plus influents, une jeune (3D)

raconte que ses parents n'ont pas été assez présents ; tandis qu'on comprend du discours du deuxième que ses parents ont été moins influents à l'âge adulte car il ne les côtoie plus régulièrement : « *depuis que je vois plus mon père ça m'était sorti de la tête* » (1B). Enfin, les jeunes ont également besoin que leurs autrui significatifs incarnent les valeurs qu'ils transmettent et représentent des modèles auxquels ils puissent s'identifier (Londono Orozco, 2006). L'étude de cas de Rayana illustre bien le fait que les jeunes ont du mal à adopter certaines attitudes et comportements vis-à-vis du travail quand ils n'ont pas d'exemples auxquels se référer.

En revanche, contrairement aux résultats de notre pré-enquête de Master 2, la notion de réciprocité (Laurens, 2014) ne ressort pas dans les discours des interviewés. En effet, les jeunes ne témoignent pas du fait que certaines sources (notamment parentales) soient plus ou moins influentes car elles autorisent, ou non, la réciprocité dans la relation. En d'autres termes, qu'elles acceptent que l'avis de leur enfant soit différent du leur ou, au contraire, qu'elles tentent d'imposer leur point de vue. De manière corolaire, aucun sujet n'indique qu'une personne considérée comme « proche » ait pu être moins influente du fait qu'elle adopte un style d'influence rigide ou qu'elle fasse preuve d'un certain autoritarisme. Certains jeunes vont plutôt indiquer qu'il a été plus facile pour eux que leurs parents acceptent leur point de vue différent et s'« adaptent » à eux. A l'inverse, il a été plus complexe pour eux de se positionner et de construire leurs rapports au travail quand ils avaient le sentiment qu'on leur imposait une certaine vision du travail. Par contre, on peut retenir que ces styles d'influences (rigides et trop autoritaires) seront reprochés à des personnes en dehors de leur cercle familial (notamment leurs supérieurs hiérarchiques au travail), ce qui rendrait alors ces sources moins influentes aux yeux des jeunes.

Pour finir, il nous paraît important de rappeler que l'étude des processus d'influence sociale (et plus spécifiquement des processus de transmission de valeurs) est complexe et que les jeunes manifestaient souvent, au cours de l'entretien, des difficultés à décrire pourquoi et comment ils s'étaient approprié ou non certaines valeurs. Il s'agit effectivement de processus largement inconscients, une explication qui a d'ailleurs parfois été clairement donnée par certains sujets eux-mêmes qui avaient du mal à répondre à certaines questions que nous leur posions au cours de l'entretien.

- Des relations de proximité, chargées en affectivité

Un autre niveau d'explication renvoie aux résultats, issus de l'analyse des entretiens, qui confirment que la force d'influence d'une source s'explique par la qualité de la relation (notamment en termes d'affectivité et de proximité) plutôt que par la compétence de la source (Bidart, 2008 ; Bourdon, 2009). En effet, il ressort de nos résultats que les parents sont les plus influents car ils sont fondamentaux en termes d'attachement émotionnel pour les jeunes.

Cet attachement à la « *figure parentale* » s'illustre à différents niveaux. Premièrement, plusieurs jeunes qui ont fait des choix et suivi des parcours professionnels différents de ceux de leurs parents vont quand-même se placer dans leur continuité en indiquant partager certaines de leurs visions et valeurs du travail. Ils ont vu leurs parents être « empêchés » ou « stoppés » ou s'être conformés, ils espèrent alors parvenir à obtenir ce qu'ils n'ont pas pu avoir : « *Ma mère elle a pas trouvé de sens, c'est ça quand-même que je voulais trouver, du sens à ce que je faisais, mais tout comme elle* » (2B). Certains jeunes précisent même que leurs parents les aident et les encouragent à ne pas reproduire le même schéma, par exemple en les poussant à avoir des diplômes (qu'ils n'ont pas eus) pour qu'ils aient accès à des postes moins précaires et plus valorisants. C'est, par exemple, le cas de Rayana qui a été amenée, sur les conseils de ses parents, à changer de trajectoire sociale et professionnelle. De son discours, il ressort qu'il lui est difficile de constater qu'elle pourrait obtenir ce que ses parents n'ont pas eu. Par conséquent, elle semble culpabiliser de souhaiter s'élever socialement et, en parallèle, elle a tenté de convaincre ses parents de changer eux-aussi et de suivre la même voie qu'elle.

A un autre niveau, même quand certaines jeunes sont amenés à ne pas avoir les mêmes visions ou les mêmes valeurs que leurs parents vis-à-vis du travail, on devine, à partir de leurs discours, une certaine difficulté à ne pas se décrire et/ou se percevoir comme semblables à eux. C'est particulièrement visible dans deux de nos études de cas. En effet, Tristan relate à quel point il a été complexe pour lui de ne pas adhérer à tous les avis de ses parents vis-à-vis du travail, parce qu'il a une relation « fusionnelle » avec chacun d'eux. Il a alors fait « semblant » d'adhérer à leurs points de vue et a simulé certaines attitudes vis-à-vis du travail pour paraître semblable à eux. De son côté, Alice raconte qu'elle n'a pas les mêmes valeurs que ses parents vis-à-vis du travail. Elle a pris ses distances vis-à-vis de leurs enseignements et a construit son identité professionnelle lors de sa formation universitaire. Pour autant, elle considère que ses parents ont été les plus influents vis-à-vis de la construction de ses rapports au travail. Et elle le justifie également par la relation de proximité qu'elle entretient avec eux.

Mais au-delà des études de cas, on constate, à un autre niveau, que la plupart des jeunes interviewés ont des discours qui témoignent de cette importance primordiale qu'ils accordent à l'avis de leurs parents vis-à-vis de leur parcours professionnel, indépendamment du fait qu'ils

aient suivi, ou non, le modèle parental. Pour un certain nombre d'entre eux, c'est effectivement cette approbation parentale qui est susceptible de générer un sentiment de fierté au regard du chemin parcouru. Ici, on peut citer l'exemple d'une jeune qui exprime que ses parents (avec son conjoint) sont les seules personnes qui auraient pu la mettre en difficulté s'ils avaient désapprouvé ses choix. A nouveau, l'explication renvoie à la proximité de la relation : « *Oui ça m'énerverait si mes parents n'étaient pas vraiment fiers de ce qu'on est devenus. Je pense que je serais un peu dégoûtée (...) c'est eux qui m'ont élevée, c'est avec eux qu'on est proches* » (2C).

- Des relations issues de la socialisation primaire du sujet ?

Une autre manière d'appréhender la force d'influence d'une source consiste à questionner la supposée prédominance de l'influence de sources issues de la socialisation primaire du sujet, notamment parentales. Berger et Luckmann (2012) indiquent que les personnes issues de la socialisation primaire sont plus influentes car le sujet va s'attacher émotionnellement à ses autrui significatifs et s'identifier à eux. Nos résultats ont confirmé mais également nuancé ce postulat du fait que les sources issues de la socialisation primaire ne sont pas les seules à remplir ces critères. En effet, plusieurs jeunes parlent d'une proximité et affection partagées avec un conjoint ou des amis qui les ont influencés. Certains mentionnent également s'être identifiés et/ou pris d'affection pour des personnes issues de leur socialisation professionnelle qui ont elles-aussi été très influentes. C'est notamment le cas pour des collègues de travail mais également pour des enseignants, des conseillers ou des formateurs.

Une autre explication renvoie au fait que les sources issues de la socialisation primaire sont les premières dans l'histoire de l'individu, ainsi le sujet n'a pas conscience qu'il existe d'autres visions du monde que celles partagées par sa famille (Berger & Luckmann, 2012). Cette raison est évoquée chez certains jeunes interviewés qui expriment que leurs parents ont été influents du fait d'avoir été leurs premiers « formateurs », ceux qui ont posé les « bases ».

Une autre raison invoquée renvoie à un autre niveau de controverse, celui de l'homogénéité de la socialisation primaire. D'une part, selon Berger et Luckmann (2012), la socialisation primaire serait, à de rares exceptions, homogène car l'environnement familial se mettrait d'accord sur « le monde à transmettre », ce qui aurait pour conséquence que le sujet reste fidèle à sa socialisation primaire et choisisse des sources d'influence dans la continuité de celle-ci tout au long de sa vie. En ce sens, Octobre et Jeuneau (2008) indiquaient que le modèle parental va plus souvent être reproduit si les parents s'accordent sur un modèle commun à transmettre,

également appelé « homopraxie ». D'autre part, certains auteurs rapportent que les transformations des configurations familiales tendent à remettre en question la prédominance de l'influence familiale (Collin, 2003 ; Péruisset-Fache, 2001). De manière plus radicale, d'autres auteurs, comme Darmon (2006), remettent en question le fait qu'un certain « monopole familial » ait pu un jour exister en matière de socialisation. Elle estime que les apprentissages familiaux ont toujours été remis en question, dès l'enfance, par les apprentissages scolaires ou professionnels. D'après nos résultats, les jeunes interviewés perçoivent généralement leur socialisation primaire comme ayant été homogène. En effet, s'ils rapportent des « différences » ou des « contradictions » entre les rapports au travail de certaines personnes, les exemples qu'ils donnent renvoient la plupart du temps à des expériences vécues à l'âge adulte. Et quand on les questionne sur leur socialisation familiale, ils confirment que les différents membres de la famille ont partagé le même « message » : « *Au début ouais, tout le monde me disait ça quand j'étais plus jeune* » (1B) ; « *Tout le monde faisait ça, c'est ce qu'il fallait faire* » (2B) ; « [ils ont eu] *le même discours ouais* » (4B). Pour autant, la socialisation primaire n'est pas systématiquement homogène. Deux jeunes rapportent avoir perçu des oppositions entre les attitudes vis-à-vis du travail de leurs parents et celles de leurs grands-parents. Tandis que deux jeunes ont perçu des contradictions entre leurs deux parents eux-mêmes. Les résultats des entretiens vont à l'encontre du postulat d'une « homopraxie » parentale ou d'une « homogénéité » de la socialisation primaire qui rendraient ces apprentissages plus « vrais » ou « indispensables » pour les sujets. Effectivement, comme nous avons pu le voir, la plupart des sujets privilégient des sources issues de leur socialisation primaire, qu'elle ait été homogène ou non. D'ailleurs, les deux sujets qui déclarent avoir eu deux modèles parentaux contradictoires sont précisément ceux qui ne citent que leurs parents comme ayant été influents. Par contre, il semble plus complexe pour le sujet de construire ses rapports au travail quand les parents ne se sont pas accordés sur le « monde » à transmettre. En effet, si l'un des deux jeunes concernés a relaté des difficultés persistantes pour prendre des décisions vis-à-vis du travail, l'autre a manifesté des difficultés pour répondre aux questions et donc pour caractériser ses rapports au travail et cela tout au long de l'entretien.

3. Les contradictions perçues par les sujets dans leur socialisation

- Articulation des socialisations primaire et secondaires

Comme nous l'avons évoqué précédemment, que la socialisation primaire ait été perçue comme homogène ou hétérogène, la plupart des jeunes rendent compte de contradictions dans l'articulation de leurs socialisations primaires et secondaires. Beaucoup décrivent des contradictions entre les apprentissages parentaux vis-à-vis du travail et ceux issus d'autres sources d'influences relatives à la sphère amicale, conjugale, professionnelle, de formation etc... Sans remettre en question le discours parental, qui reste souvent leur référence, certains vont le nuancer en s'exposant à de nouvelles façons de voir le travail. Dans ce cas, les différentes sources d'influences sont décrites comme complémentaires par des sujets qui s'appuient sur ce qui leur convient dans différents modèles pour construire leurs rapports au travail singuliers. Ici aussi, nos résultats vont à l'encontre du postulat de Berger et Luckmann (2012) qui indiquaient qu'à l'âge adulte, le sujet va sélectionner ses relations de façon à ce qu'elles confirment sa socialisation primaire ou alors, qu'il va, dans de rares cas, se « re-socialiser » en se désaffiliant physiquement et mentalement de son monde antérieur pour pouvoir intérioriser les normes et valeurs de son nouveau monde. Ce que Bourdieu et Passeron (1970) appellent une « socialisation de conversion » et qui renvoie au fait que le sujet va devoir détruire un habitus pour pouvoir en créer un nouveau, semblable en termes de force, à celui issu de la socialisation primaire. Nos résultats tendent plutôt à confirmer, à la fois l'assertion de Bourdieu (1980), qui indiquait que le sujet va généralement rester fidèle à sa socialisation primaire et familiale, qui produit des comportements stables et résistants. Mais ils vont également dans le sens de celle de Darmon (2006) qui estime que la socialisation secondaire ne fait pas que confirmer ou renforcer la socialisation primaire et qu'elle ne transforme pas non plus obligatoirement l'individu de manière radicale et totale.

- Contradictions, conflits et stratégies mobilisées

Nous pouvons relever que quatre sujets, sur les seize interrogés, estiment avoir eu une socialisation parfaitement homogène à propos du travail. Du moins, ils expriment ne pas avoir perçu de différences majeures ou notables vis-à-vis des discours de l'ensemble des personnes qu'ils ont côtoyées.

Des discours des douze autres sujets, on peut retenir que les jeunes rapportent deux types de contradictions, celles issues des avis de deux personnes de leur entourage et celles effectives entre une personne de leur entourage et le sujet lui-même. Dans la première configuration « externe », ils déclarent majoritairement qu'ils vont « facilement » traiter la contradiction en évaluant de manière sélective ce qu'ils souhaitent garder ou non. En revanche, dans le cas d'une

contradiction entre une tierce personne et soi-même, le sujet se retrouve plus fréquemment en difficulté et la contradiction devient presque toujours conflictuelle. Dans cette configuration, ils ont plutôt tendance à adopter des stratégies de « mise à distance » quand la personne est issue de leur socialisation professionnelle. Il s'agit alors de changer d'organisation de travail, parfois en visant une indépendance. Ils se tournent de manière préférentielle vers des stratégies de « cloisonnement des conduites » et de « préservation de la relation » quand il s'agit d'une personne considérée comme « proche » (plus souvent issue de leur socialisation familiale ou conjugale). Ces stratégies consistent à se concentrer sur : « *ce qu'il y a en commun* » (2B) et d'éviter les discussions liées aux désaccords relatifs au travail : « *j'esquivais (...) [dans le sens de] changer de sujet ou tout faire pour ne pas aborder le sujet* » (1C). Ces stratégies de « préservation » peuvent aussi consister à « adhérer » au point de vue d'autrui, notamment quand les jeunes l'adoptent de manière complaisante : « *On va dire que j'ai essayé d'être (...) le plus respectueux possible, parce que c'est mon oncle* » (1B). Enfin, les jeunes vont plus rarement adopter une stratégie « d'affrontement » en confrontant directement la personne pour défendre et imposer leur point de vue.

Nos résultats donnent à voir la mise en jeu de stratégies d'activation ou d'inhibition des échanges telles que le modèle du système des activités (Baubion-Broye & Hajjar, 1998) permet de les envisager. En effet, les relations familiales, conjugales et amicales sont souvent perçues comme des aides par les jeunes dans la construction de leurs rapports au travail, ces-derniers vont alors « activer » les échanges entre leurs différents milieux de socialisation. Mais dans le cas où ces relations sont porteuses de valeurs contradictoires vis-à-vis du travail et deviennent des contraintes qui empêchent le sujet de maintenir son identité professionnelle (Dubar, 1992) ou de construire ses rapports au travail (cf. les études de cas d'Alice et de Tristan), les jeunes sont parfois amenés à « inhiber » ces échanges (Baubion-Broye & Hajjar, 1998).

En outre, nous avons pu identifier deux manières de faire l'expérience d'un conflit de socialisation (Moscovici & Ricateau, 1972), celle d'un conflit épistémique ou celle d'un conflit relationnel. Dans le cas d'un conflit épistémique, la contradiction amène le sujet à se questionner sur l'attitude à privilégier vis-à-vis du travail. Dans le cas d'un conflit relationnel, le sujet fait face à une contradiction entre un membre de son entourage et lui-même, qu'il n'est pas en capacité d'ignorer. Généralement car ces contradictions émanent de personnes inhérentes à sa socialisation professionnelle (notamment les supérieurs hiérarchiques) ou de personnes formant son entourage « proche » (généralement les parents). Il est à noter que le conflit épistémique peut devenir relationnel (et inversement) mais aussi que, pour rappel, il n'est pas évident de catégoriser de quelle(s) manière(s) les seize jeunes interrogés ont pu faire

l'expérience d'un conflit de socialisation. Cette catégorisation est d'autant plus complexe que certains conflits peuvent parfois être « imbriqués » et vécus simultanément par le sujet.

Pour conclure, nos résultats, issus des analyses du discours de quatre sujets (cf. études de cas), confirment que la socialisation est active parce qu'elle est à la fois plurielle et conflictuelle (Malrieu, 1979 ; Malrieu, 1989 ; Hugon et al, 2013). En effet, c'est par l'expérience et la gestion de divers conflits de socialisation, d'intensité variables, que chaque sujet construit ses rapports au travail de manière singulière.

4. Des points de convergence entre ces jeunes : relatifs à leur appartenance à une même génération ?

Si nous avons précisé que nous utilisons le terme « jeunes de la génération Z » dans le sens de leur appartenance à une « génération démographique », il nous faut tout de même discuter de la possibilité que leur appartenance à une même génération explique certaines tendances observées dans les rapports au travail des jeunes interrogés.

Premièrement, les hypothèses interprétatives issues de nos analyses statistiques (cf. chapitre 8), et confirmées par les analyses des entretiens, nous amènent à penser que le travail serait plus central pour ces jeunes quand il est source de plaisir plutôt que parce qu'il définit leur existence. Les résultats de nos deux études montrent aussi que les jeunes de cette génération seraient particulièrement en recherche d'aspects « immatériels » au travail tels que : le bien-être, la sérénité ou encore la promotion de valeurs humaines et universelles. Enfin, les résultats donnent également à voir que la poursuite d'objectifs de développement personnel est tout aussi importante pour eux, si ce n'est plus, que celle d'objectifs de développement de leur carrière et de leur niveau de vie. On peut déjà noter que ces particularités des rapports au travail des jeunes « Z » sont souvent décrites par certains auteurs en opposition avec celles de travailleurs issus d'autres générations (Villéger, 2020). On peut alors se demander si les résultats de notre recherche sont effectivement liés à des spécificités générationnelles. Mais on peut aussi se questionner sur l'origine de la construction de ces rapports au travail qui seraient potentiellement caractéristiques des jeunes « Z ».

A ce sujet, un de nos résultats les plus saillants, que nous n'avions pas anticipé, et qui ressort de l'analyse des entretiens concerne l'influence du contexte sociétal. En effet, bien que ce ne soit pas une « source d'influence » en tant que telle, tous les jeunes relatent que leurs rapports au travail se construisent en prise avec les spécificités sociétales contemporaines. Reconnaître

l'influence probable du contexte social et sociétal est donc primordial pour comprendre les rapports au travail d'une population et de celle-ci en particulier.

Les auteurs cités dans notre revue de littérature sont nombreux à décrire un monde difficile et angoissant dans lequel évoluent les jeunes de la génération « Z ». Selon certains, comme Twenge (2018) ou Schroth (2019), cela rend les jeunes angoissés et repliés sur eux-mêmes tandis que d'autres les décrivent comme optimistes et résilients (Lewi, 2018 ; Kapil & Rox, 2014). De la même façon, certains auteurs, comme Zoll (2001) ou Twenge (2018), expliquaient que la précarisation du marché du travail a eu pour conséquence que les jeunes recherchent de la sécurité et accordent moins d'importance au travail tandis que d'autres supposent au contraire que ces difficultés augmentent la valeur du travail à leurs yeux (Trottier, 2000). Les entretiens confirment que cette vision qu'ils ont de la société impacte leurs rapports au travail, notamment leur projection dans l'avenir. Si tous les jeunes décrivent la société comme étant dure, inquiétante, parfois injuste, à l'instar des auteurs, les jeunes ont différentes façons de se positionner en réaction au fonctionnement de la société. Nous les avons rangées dans les trois catégories suivantes. Premièrement, certains jeunes (notamment ceux du cluster 1) construisent un rapport au travail idéalisé dans lesquels ils échapperaient aux normes sociétales et plus précisément au monde du travail. Ces jeunes, qui sont encore présents sur le marché du travail au moment de l'entretien, idéalisent un futur où ils pourraient travailler de manière indépendante, voire parfois ne plus avoir à travailler du tout. Un deuxième positionnement relevé consiste à percevoir le travail comme le moyen d'agir sur la société et de l'améliorer. Ces jeunes, souvent issus de domaines d'études ou de secteurs d'activité du social, construisent des projets professionnels qui visent cet objectif d'amélioration de la société. Parfois il s'agit, par leur travail, de venir en aide à ceux qu'ils perçoivent comme étant les plus « précaires », les plus « en difficulté », les premières victimes de cette société injuste qu'ils décrivent. Enfin, un troisième positionnement renvoie au fait d'intérioriser et de suivre les règles sociétales perçues, pour en obtenir les bénéfices ou, du moins, pour ne pas en subir les inconvénients. C'est, par exemple, le cas de jeunes qui estiment que les valeurs valorisées par la société sont relatives au profit financier et/ou au prestige. Ils vont alors exprimer être en attente de gagner beaucoup d'argent ou d'obtenir un certain statut par leur travail. Il est à noter que la plupart des jeunes oscillent entre différents positionnements. Souvent, il s'agit pour eux de trouver le bon équilibre entre l'obligation qu'ils perçoivent à suivre certaines règles et leur rapport au travail « idéal ». En effet, ils tiennent généralement une position nuancée, que cela se traduise par leur discours ou par le choix de leur situation professionnelle. On peut alors se poser la question suivante : est-ce que le fait d'évoluer dans cette société, perçue comme dure et injuste, représente une

condition d'existence commune qui a amené les jeunes à construire des rapports au travail dont certains aspects, comme ceux décrits précédemment, sont spécifiques à leur génération ? Comme nous n'avons pas fait d'étude comparative, il n'est pas possible d'avancer des réponses affirmées à ces différentes questions. Cependant, les discours des jeunes interviewés offrent plusieurs pistes de réflexion.

Pour commencer, deux sujets seulement (1A et 2C) évoquent leur appartenance à une même génération pour justifier certaines spécificités de leurs rapports au travail. Dont une jeune (2C) qui le fait pour expliquer un « point commun » qui ressort de l'analyse des entretiens, à savoir : la recherche de bien-être et la quête de sens dans l'activité de travail : *« notre génération on est quand même globalement tous un peu à la recherche de ces valeurs-là, j'ai l'impression. Enfin, quand je parle à mes amis autour de moi, j'entends rarement quelqu'un dire qu'il a pas envie d'être bien au travail (...) parce qu'on est actuellement dans une société qui recherche un sens à tout parce que justement on met plus de sens dans nos vies (...) mais j'ai l'impression qu'il y a une sorte d'instabilité qui s'est créée et qui fait que du coup tout le monde est quand même à la recherche de sens parce que c'est angoissant l'instabilité (...) on est instable dans nos familles, on est instable dans notre boulot et tout le monde est angoissé »*.

A l'inverse, certains jeunes estiment que plusieurs valeurs sont unanimement partagées car elles sont « universelles » : *« Je sais pas, après ça c'est banal aussi hein »* (3A). Plus précisément, de nombreux jeunes racontent avoir les mêmes valeurs vis-à-vis du travail que leurs parents. Seulement, ces derniers n'auraient pas réussi à trouver cette « cohérence » (dans le sens de Morin & Forest, 2007) entre leurs valeurs et attentes vis-à-vis du travail et les gestes qu'ils accomplissent quotidiennement dans leur milieu de travail : *« Ma mère (...) elle a pas trouvé de sens (...) je voulais trouver du sens quand-même à ce que je faisais mais tout comme elle »* (2B). Le fait de vouloir parvenir à obtenir ce que leurs parents n'ont pas eu pourrait donc s'apparenter à un effet « générationnel », du fait que les jeunes « Z » ne veulent pas reproduire certaines erreurs de leurs modèles (parentaux) issus des générations précédentes. Mais cela pourrait aussi être simplement lié à un effet « d'âge » et une caractéristique de la jeunesse, quelles que soient les générations : *« J'ai encore la chance, je peux profiter, je suis jeune »* (4D). En effet, les sujets interviewés expriment parfois qu'ils peuvent encore prétendre obtenir certains avantages auxquels leurs parents ont renoncé, du fait de leur âge. Ils sont à une période de leur vie où les possibilités de changement et d'évolution sont grandes : *« plus on vieillit plus c'est difficile en fait de revenir vers les études. On peut bien sûr hein, mais c'est super difficile »* (4D).

De manière générale, on peut retenir que les jeunes se placent majoritairement dans la continuité des valeurs parentales. Les analyses des entretiens vont donc à l'encontre de l'hypothèse d'une rupture générationnelle dans les rapports au travail et ils illustrent, au contraire, une certaine convergence de générations sur les questions du travail comme l'indiquait Galland (2021). Du moins, c'est la perception qu'en ont les jeunes que nous avons interrogés. Nos résultats vont donc également dans le sens des observations de Lahaye et al (2007) qui rapportaient que les sujets font l'expérience d'un conflit générationnel « psychique » à travers les processus de transmissions familiales. En effet, les sujets sont mis en difficulté du fait d'être amenés à « transformer » le modèle familial alors même que la structure et l'organisation familiale restent inchangées. Les réactions des participants de notre étude renvoient directement aux stratégies repérées par les chercheurs. Une stratégie consiste, pour le sujet, à faire le tri et à inventer et expérimenter un autre modèle de vie pour remplacer ce qu'il ne garde pas. Une autre stratégie revient à s'appuyer sur l'héritage familial. Dans ce cas, les sujets vont objectiver le changement en le référant à leur histoire familiale. Le changement doit être intégré à leur histoire passée afin de maintenir une certaine cohérence dans le récit familial. Cette stratégie semble notamment utilisée par les jeunes qui éprouvent des difficultés de ne pas se percevoir dans la continuité des rapports au travail de leurs parents.

Conclusion générale

Nous terminons ce travail de thèse en présentant les différentes contributions de notre recherche, au plan théorique et méthodologique mais aussi vis-à-vis de ses retombées pratiques pour différents acteurs de terrain. Nous en dégagerons également les principales limites, au plan méthodologique.

Au plan théorique :

A travers cette recherche, nous avons étudié la variabilité des rapports au travail des jeunes de la génération « Z ». Inscrite dans le domaine de la psychologie sociale, du travail et des organisations, celle-ci a contribué à définir une notion souvent évoquée aujourd'hui dans ce domaine, celle du ou des « rapport(s) au travail ». Notre recherche a ainsi pu mettre à l'épreuve l'hypothèse préalable selon laquelle le sujet construit **différents rapports au travail** en lien avec les différentes définitions usuelles qui sont données du travail (le Blanc et al, 2021).

Elle a conduit aussi à enrichir les connaissances vis-à-vis des **processus de socialisation** qui sont au cœur des recherches menées au sein du laboratoire LPS-DT, en proposant une étude originale de l'articulation des socialisations primaire et secondaires. Elle a apporté sa contribution au développement du modèle de la socialisation initié par Philippe Malrieu à différents niveaux. Notre recherche a permis de préciser et d'opérationnaliser les notions de « contradiction » et de « conflit » qui avaient été conceptualisées par Malrieu (1973). Rappelons que Malrieu (1973) parle de contradictions comme des décalages qui forment une « opposition ». Elles sont conflictuelles car, dans ce qu'il appelle un processus d'« aliénation », elles bloquent le sujet dans le développement de ses conduites.

Nos résultats permettent de préciser que toutes les contradictions ne sont pas de nature conflictuelle. En effet, les jeunes ont expliqué que certains avis contradictoires peuvent être facilement ignorés ou traités. Ces contradictions deviennent donc des « contraintes » (subjectives) et sont sources d'aliénation quand le sujet souhaite ou doit en tenir compte et que cela le met en difficulté. C'est notamment le cas dans des situations qui présentent des enjeux de pouvoir. Dans le cas de notre étude, cela concerne les avis contradictoires qui émanent de supérieurs hiérarchiques ou, de manière plus large, qui découlent des exigences des organisations de travail. Mais c'est aussi le cas vis-à-vis de situations conflictuelles vécues avec des proches. Plusieurs jeunes ont exprimé avoir tenu compte de l'avis d'un proche (généralement un parent ou le conjoint) avec lequel ils n'étaient pas d'accord afin de préserver

une relation perçue comme essentielle. Ici, le fait d'ignorer l'avis d'une personne à laquelle ils sont attachés comme le fait de communiquer leur désaccord, entraîneraient, à leurs yeux, le risque de fragiliser une relation qui est perçue comme fondamentale pour leur équilibre et développement.

La prise en compte de différentes expériences de conflit nous a également amenée à tenter de caractériser les différentes stratégies qui peuvent être utilisées par les sujets pour traiter les contradictions et/ou le conflit. Pour Malrieu (2003), le sujet peut surmonter le conflit par **un processus de « personnalisation »** qui l'amène à faire une évaluation critique des normes et valeurs inhérentes à sa socialisation plurielle. C'est en se questionnant sur les valeurs à conserver, à rejeter, à remplacer et à promouvoir dans l'orientation de ses conduites, que le sujet crée son propre système de valeurs. Ainsi, à cette condition, il est susceptible d'exprimer sa personnalité et son pouvoir d'agir sur les milieux dans lesquels il évolue et cherche à résoudre le conflit. Du fait d'avoir distingué les notions de « contradiction » et de « conflit », nos résultats amènent un nouveau regard sur la personnalisation du sujet. En effet, des discours des jeunes interviewés, il ressort que ces stratégies d'« évaluation sélective » ou encore de « restructuration des systèmes d'attitudes » qui renvoient à ce processus de « personnalisation » leur permettent de traiter « facilement » une contradiction (notamment dans la configuration « externe ») de façon à ce qu'elle ne devienne pas conflictuelle. Par contre, force est de reconnaître que les discours des jeunes interviewés nous conduisent parfois à nous interroger sur le recours à ces stratégies dans le cas de l'expérience de certains conflits. Car si ces stratégies sont généralement considérées comme efficaces dans le vécu d'un conflit épistémique, elles sont, a contrario, régulièrement perçues comme insuffisantes quand ils font l'expérience de conflits relationnels. Nous avons effectivement pu voir que dans ces situations, l'enjeu central n'est pas tant de s'interroger sur les normes et valeurs à conserver et à promouvoir, mais plutôt de trouver le moyen de maintenir à la fois l'identité professionnelle qui a été construite et une relation affective jugée fondamentale alors même que cette relation peut venir fragiliser cette construction. Ici, il ne s'agit donc pas tant de « choisir » que de faire « cohabiter » des avis irréconciliables qui ne peuvent être ignorés.

Dans ce cas, certains jeunes adoptent des stratégies qui sont considérées par Malrieu (1973) comme des stratégies d'évitement du conflit. C'est notamment le cas quand ils décident de « cloisonner » leurs conduites dans un objectif de « préservation » de la relation. Malrieu (1973) estime que cette stratégie « permet de n'en pas voir les contradictions » alors même que pour objectiver le conflit le sujet doit « refuser l'apparence de cohésion des informations que les autres lui transmettent » (Malrieu, 1973, p.41). Pour autant, les études de cas de Tristan et Alice

nous amènent à remettre en question ce postulat. Cette stratégie est effectivement utilisée par Tristan dans un objectif d'évitement du conflit relationnel mais dans un sens différent de celui décrit par Malrieu (1973). En effet, Tristan rend compte d'une opposition entre les informations transmises par son père et par sa mère vis-à-vis du travail. Il ne s'agit pas pour lui de nier leur existence mais d'essayer de ne pas en parler avec ses parents afin d'éviter d'entrer en conflit relationnel avec eux et/ou dans un conflit de loyauté (en prenant position pour l'un des deux contre l'autre). Alice a également conscience de l'existence de contradictions entre ses différents milieux de socialisation. Dans son cas, cette stratégie de « cloisonnement des conduites » renvoie à une résolution du conflit relationnel car elle est parvenue à faire « cohabiter » ces contradictions et ainsi à préserver, à la fois ses valeurs et son éthique professionnelles, ainsi que les relations qui sont essentielles à son développement personnel. Cela en inhibant les échanges entre ses différentes sphères de socialisation.

Nos résultats enrichissent donc le modèle de la socialisation de Malrieu. Ils apportent aussi un nouvel éclairage vis-à-vis des stratégies d'« inhibition » et de « cloisonnement » utilisées par les jeunes, car ils illustrent concrètement une hypothèse théorique issue du modèle du système des activités, élaboré au sein de notre laboratoire (Curie & Hajjar, 1987 ; le Blanc, 1993 ; Curie & Dupuy, 1994 ; Dupuy & le Blanc, 1997 ; Baubion-Broye & Hajjar, 1998).

L'originalité de cette thèse repose en partie sur le dispositif méthodologique sans lequel les propositions et réflexions théoriques précédentes n'auraient pas été rendues possibles.

Au plan méthodologique :

L'utilisation d'**une méthodologie mixte** a permis la compréhension de processus complexes, transitionnels et subjectifs, mobilisés par les jeunes de la génération actuelle dans la relation qu'ils établissent à l'objet travail (Masdonati & Sovet, 2020). Ainsi, le choix de combiner l'utilisation de données quantitatives et qualitatives amène à des résultats qui n'auraient pas pu être obtenus avec une approche uniquement quantitative ou qualitative.

Plus précisément, le dispositif méthodologique de la thèse repose sur une triangulation à deux niveaux. Premièrement, nous avons eu recours à **une triangulation des méthodes de recueil de données** à travers l'utilisation conjointe d'un questionnaire, à questions ouvertes et fermées, et de trois méthodes d'entretien, de type « entretien d'approfondissement », « récit de vie » et « entretien semi-directif avec support ». Pour les besoins de la recherche, nous avons construit nous-même les différents outils utilisés. A titre d'exemple, pour rendre compte de la variabilité

intra-individuelle des rapports au travail des jeunes, nous avons usé d'une méthodologie novatrice en développant un questionnaire qui interroge le sujet sur ses perceptions et attitudes vis-à-vis de différentes définitions du travail. Nous avons également eu recours à **une triangulation des méthodes d'analyses des données**. En effet, nous avons utilisé différents outils de statistiques descriptives, mais aussi des analyses de contenu thématique ainsi que la rédaction d'études de cas. Cette triangulation, à deux niveaux, a enrichi la présentation, comme l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

De l'ensemble de ces résultats, nous pouvons retenir, de manière générale, qu'il est complexe de caractériser les rapports au travail d'une population ainsi que d'en étudier les processus d'élaboration. Nos analyses statistiques descriptives nous ont conduite à émettre des premières hypothèses sur certaines caractéristiques des rapports au travail des jeunes « Z ». Ensuite, des analyses de classification hiérarchique nous ont poussée à distinguer quatre « clusters » de jeunes qui, sur certains aspects du travail, s'éloignent de la moyenne de l'échantillon global. Cependant, cette première étude menée par questionnaire ne permettait ni de savoir pourquoi les jeunes accordaient plus ou moins d'importance aux différents « facteurs » de rapports au travail, ni de comprendre comment ils avaient construit ces rapports au travail. Les outils qualitatifs se sont avérés être indispensables pour **contextualiser et singulariser** ces rapports au travail qui sont des construits symboliques qui évoluent dans le temps (Côté, 2013). Lors des entretiens, nous avons effectivement pu constater que les rapports au travail des jeunes interrogés avaient évolué depuis la passation du questionnaire. Non seulement, ils étaient nombreux à avoir changé de situation professionnelle mais, de plus, au moment de donner des explications sur leurs réponses aux items du questionnaire, plusieurs d'entre eux ont spécifié qu'ils avaient changé d'attitude vis-à-vis du travail et qu'ils ne rempliraient plus le questionnaire de la même manière : « *Il y a un an j'ai répondu ça, aujourd'hui, je te dirais non* » ; « *Je mettrais pas les mêmes scores aussi haut* » (4B). Nous avons indiqué à plusieurs reprises que les processus étudiés dans cette thèse sont complexes et nécessitent d'avoir accès aux retours réflexifs que les jeunes ont sur leur vécu et donc d'utiliser des méthodes qualitatives. Pour autant, même en ayant accès à leurs discours, nous nous sommes rendus compte que de nombreux jeunes ont des discours ambivalents, voire contradictoires. En effet, il est complexe, même pour le sujet lui-même, de connaître et décrire précisément ses rapports au travail et de parvenir à conscientiser comment ils se sont construits. C'est la raison pour laquelle nous sommes allée au-delà d'une seule analyse de contenu thématique en rédigeant des études des cas qui ont nécessité un travail conséquent d'analyse approfondie du discours et qui ont permis

de comprendre comment le sujet construit ses rapports au travail au regard de l'expérience d'un conflit de socialisation.

Cependant, notre recherche présente également **plusieurs limites**, au plan méthodologique, que nous mettons en lien avec nos préconisations pour de futures recherches.

Comme nous l'indiquions précédemment, si notre thèse a contribué à étudier la variabilité intra-individuelle des rapports au travail, cette notion doit encore être interrogée. La principale limite de notre première étude est qu'il n'existe pas de test statistique pour vérifier si les sujets ont des scores dont la moyenne diffère significativement en fonction de la définition du travail qui est interrogée. De plus, les facteurs issus de nos analyses en composantes principales (ACP) sont souvent similaires, même s'ils ne sont pas toujours identiques, et il existe des liens significativement positifs entre ces facteurs, même s'ils sont parfois faibles et que, de manière générale, ces facteurs ne mesurent pas « la même chose ». Nous pensons donc que les méthodes d'analyse et de traitement de données doivent être, à l'avenir, réfléchies à nouveau pour être améliorées. On peut déjà penser au fait d'avoir un échantillon plus grand et/ou à réduire le nombre d'items, pour pouvoir effectuer une ACP sur l'ensemble des items d'une même dimension (centralité/orientations/finalités) et ainsi vérifier si, pour une même ACP, les facteurs sont extraits selon les différentes définitions du travail.

Une autre limite renvoie au fait d'avoir choisi nous-mêmes les définitions du travail à interroger. Ce qui impose au participant, non seulement de concevoir différentes manières de définir le travail, mais lui impose également certaines définitions alors qu'il pourrait définir et concevoir le travail différemment que ne le fait le chercheur. Ainsi, la principale limite de la deuxième étude est que les jeunes ne distinguent pas d'eux-mêmes les attitudes qu'ils auraient vis-à-vis des différentes définitions du travail car ils le font en répondant à nos questions. Il pourrait donc être judicieux, à l'avenir, de s'appuyer sur les différentes définitions que le sujet donne lui-même du travail dans la phase d'entretien en concevant une consigne et/ou un support (par exemple photographique) qui le conduisent à élaborer par lui-même ces diverses définitions du travail.

Une autre limite renvoie à la construction du questionnaire. En effet, le questionnaire est fastidieux à passer, non seulement par sa longueur mais également car les items sont répétitifs ce qui peut entraîner un effet de lassitude. Il serait judicieux, dans de futures recherches, de se questionner sur la possibilité de le rendre plus accessible tout en s'assurant qu'il remplisse son objectif de caractériser les rapports multidimensionnels à différentes définitions du travail. De plus, la validité des structures exploratoires dégagées par les ACP n'a été testée qu'avec un seul

et même échantillon. Il faudrait donc, à l'avenir, effectuer un contrôle plus rigoureux en vérifiant si l'on peut confirmer l'existence et la fiabilité de ces structures avec un échantillon différent, voire les comparer à celles obtenues pour d'autres générations de sujets.

Une autre limite repérée concerne la représentativité de notre échantillon vis-à-vis de la population des jeunes de la génération « Z ». Bien que nous ayons veillé à interroger des participants de genres féminin et masculin, avec différents niveaux de diplômes, issus de différents milieux sociaux et avec des statuts professionnels variés, notre échantillon n'est pas pour autant « représentatif » de l'ensemble des jeunes « Z ». D'abord, parce que plusieurs variables sociobiographiques qui pourraient certainement avoir un impact sur les rapports au travail des jeunes n'ont pas été prises en compte dans nos critères de recrutement comme par exemple : l'origine culturelle, la couleur de peau, le lieu d'habitation (rural ou urbain) ou encore la présence d'un handicap. Au-delà de ces variables, bien que nous ayons interrogé des jeunes qui ne sont ni en formation ni en emploi, ces jeunes recrutés (via LinkedIn ou les missions locales) étaient inscrits dans une démarche d'insertion professionnelle. Mais selon une étude de la DARES¹, 22% des jeunes qui ne sont ni en emploi ni en formation ne sont pas en contact avec un service public de l'emploi. Il faut donc avoir en tête qu'une partie de la jeunesse, qui doit construire des rapports au travail qui ne sont pas sans lien avec leurs situations sociales et professionnelles, reste inaccessible et cela d'autant plus que notre méthodologie repose sur un questionnaire qui est difficile à remplir pour nombre d'entre eux. Ainsi, il faudrait, dans de futures recherches, cibler, au moment du recrutement, ces jeunes qui sont trop rarement interrogés et adapter les méthodologies, parfois trop « académiques », pour ces différents publics qui restent éloignés de l'emploi et/ou de la formation de manière durable.

Une dernière limite renvoie au questionnement qui porte sur un potentiel « effet générationnel » des rapports au travail des jeunes « Z ». Dans ce travail de thèse nous utilisons le terme de « génération » dans le sens de « cohorte démographique » et nous souhaitons montrer que les jeunes de la génération « Z » ne représentent pas une catégorie sociale homogène. Par contre, la méthodologie de la thèse ne nous a pas permis de nous positionner vis-à-vis de la potentielle existence de « spécificités générationnelles » dans les rapports au travail des jeunes « Z ». Pour cela il faudrait, dans de futures recherches, utiliser des méthodes comparatives.

Au plan pratique :

¹ Ministère du travail et des solidarités (2018). *Etudes de la DARES sur le profil et le parcours des NEET*. <https://fse.gouv.fr/la-loupe/education/etude-de-la-dares-sur-le-profil-et-le-parcours-des-neet>

Les caractéristiques qui seraient partagées par l'ensemble des jeunes « Z » sont souvent mises en avant pour illustrer les différences, parfois les ruptures, vis-à-vis de celles des générations précédentes (notamment les X ou les Y). Les résultats de la thèse poussent à déconstruire la catégorie sociale prétendument homogène des « jeunes de la génération Z ». A ce sujet, Loriol (2022) mettait en garde vis-à-vis de la volonté de réunir les jeunes « Z » sous une même étiquette afin de mieux les intégrer dans une organisation de travail ou de mieux les « manager ». Cette stratégie serait inefficace, car les jeunes n'ont pas tous les mêmes attitudes ou comportements vis-à-vis du travail. Elle serait même contreproductive. En effet, le risque de considérer que les jeunes travailleurs s'opposeraient à ceux des générations précédentes est d'empêcher la coopération intergénérationnelle, voire d'alimenter un conflit générationnel dans les organisations de travail (Loriol, 2022) qui se fonderait sur des perceptions stéréotypées des uns par les autres.

Si les jeunes ont des attentes variables vis-à-vis du travail, nous pouvons tout de même relever certains éléments qu'ils citent fréquemment dans les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs parcours professionnels et qui devraient, selon eux, être repensés. Un premier point concerne leur orientation scolaire et professionnelle. Les jeunes que nous avons interviewés éprouvent souvent des difficultés à s'orienter et estiment ne pas être suffisamment écoutés, conseillés ou accompagnés. Ils ont le sentiment d'être « placés » par les professionnels de l'orientation sans que leurs aspirations soient réellement prises en compte. Ils déplorent également le fonctionnement du système d'orientation dans son ensemble car la plupart vivent difficilement la « pression » ressentie à devoir trouver rapidement ce qu'ils veulent faire « tout le reste de leur vie ». Par conséquent, ces jeunes qui se déclarent « angoissés » se tournent prioritairement vers leurs parents pour les conseiller alors même que les informations en matière d'orientation sont inégalement distribuées dans les familles (Jellab, 2021) et plus ou moins stéréotypées. Plus concrètement, la prise en compte des besoins mis en avant par les jeunes, comme le fait de pouvoir prendre le temps de choisir, de changer d'avis, de se réorienter mais aussi et surtout de pouvoir faire des choix satisfaisants et en accord avec leurs envies et leurs valeurs, fait écho aux travaux sur l'accompagnement au « sens de la vie » (Bernaud, 2016 ; Patillon et al, 2015). Bien que ce dispositif s'adresse à des adultes déjà engagés dans une carrière professionnelle, les jeunes pourraient tirer des bénéfices d'un accompagnement (possiblement adapté) qui « ne met pas l'accent sur la réalisation immédiate d'un projet mais sur la compréhension des choix passés et futurs et sur leur articulation avec les différentes sphères de vie » (Bernaud, 2016, p.67).

Par ailleurs, ces jeunes émettent plusieurs critiques, dont certaines renvoient à la notion de justice sociale ou à la conception d'un « travail décent » (Pouyaud, 2016 ; Carosin et al, 2021). Au cours des entretiens, ils ont pointé du doigt les difficultés, voire les injustices, que subissent leurs parents, les travailleurs de manière générale et plus particulièrement celles et ceux qui occupent des postes précaires. Ce qui renforce notre préconisation, et celle de Loriol (2022), de ne pas réserver de traitements différents entre les travailleurs en fonction de leur génération car les jeunes de la génération « Z » ne sont pas les seuls à être mis en difficulté par le fonctionnement du monde du travail. Les jeunes sont en demande de pouvoir travailler dans de meilleures conditions, qui leur permettraient de mieux concilier leur vie personnelle et professionnelle, d'être rémunérés à hauteur des efforts fournis, d'avoir des possibilités d'évolution, ou encore, de pouvoir entretenir de meilleures relations avec leurs supérieurs hiérarchiques. Mais au-delà de ces attentes (en partie communes avec celles de leurs aînés), c'est à un véritable changement du fonctionnement du monde du travail et, plus largement de celui de la société, qu'ils aspirent. Ils souhaitent que les objectifs relatifs au profit financier cessent de prévaloir sur les valeurs humanistes. Ils aimeraient aussi que le monde du travail soit plus équitable. A titre d'exemple, un jeune (1C) indique qu'il faudrait que tout le monde travaille « deux fois moins » pour que le temps de travail soit mieux partagé et que chacun ait la possibilité d'occuper un emploi. Certains réclament aussi le droit à ne pas occuper d'emploi car l'obligation à devoir gagner de l'argent pour pouvoir vivre les contraint à faire des choix en dépit de leurs envies personnelles. Cela les inquiète d'autant plus depuis la réforme des retraites car cette obligation pourrait les « bloquer » très longtemps dans un emploi qui ne leur plait pas ou même les faire « mourir au travail ». Leur demande renvoie directement au droit à l'existence et à la mise en place d'un « revenu universel ».

Si les jeunes « Z » sont déjà les principaux acteurs des évolutions du monde du travail ainsi que des transformations sociétales en cours, certains d'entre eux sont tentés d'adopter des comportements de repli sur soi et de renoncement. D'après Magnaudeix (2020), ils sont en demande d'une solidarité intergénérationnelle pour œuvrer avec eux à changer le monde.

Plusieurs travaux menés en sciences humaines et sociales, comme ce travail de thèse, contribuent à mettre en lumière les attentes et les besoins des jeunes « Z » vis-à-vis du travail. Les résultats de ces recherches soulignent l'importance de réfléchir et d'œuvrer à la mise en place de nouvelles pratiques sociales (d'accompagnement) qui prennent mieux en compte les rapports au travail et au monde des jeunes « Z » et qui les soutiennent dans l'élaboration et l'objectivation de leurs projets d'avenir (Cazals et al, 2022), dans une visée de personnalisation et pas seulement d'adaptation à la société actuelle.

Bibliographie

- Abessolo, M., Hirschi, A., & Rossier, J. (2017). Work values underlying protean and boundaryless career orientations. *Career development international*, 22(3), 241-259.
<https://doi.org/10.1108/CDI-10-2016-0167>
- Academos (2019). *La génération Z : Du Québec et sa vision du milieu du travail*.
<http://m3.ithq.qc.ca/collection/00000172.pdf>
- Almudever, B., Le Blanc, A., & Hajjar, V. (2013). Construction du sens du travail et processus de personnalisation : l'étude du transfert d'acquis d'expériences et des dynamiques de projet. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp.171-185). Erès.
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.prete.2013.01>
- Amsellem-Mainguy, Y., Francou, Q., & Vuattoux, A. (2021). *Dégradation des conditions de vie et de logement des 18-24 ans. Crise du Covid-19*. (Rapport INJEP n°50). INJEP analyses & synthèses. <https://injep.fr/publication/degradation-des-conditions-de-vie-et-de-logement-des-18-24-ans/>
- Anatrella, T. (2003). Les «adulescents». *Études*, 399(7), 37-47.
- Anctil, M. (2006). *Les nouvelles générations et le sens du travail: les jeunes en quête d'expressivité au travail et d'un plus grand équilibre dans la vie* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Dépôt institutionnel CorpusUL.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/18713>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood : A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of youth studies*, 9(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/13676260500523671>

- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood : The winding road from the late teens through the twenties* (2^e éd.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9>
- Attias-Donfut, C., Daveau, P., & Baillauquès, S. (2004). Génération. *Recherche & formation*, 45(1), 101-113.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bardin, L. (1977). L'horoscope d'un magazine: une analyse de contenu. *Communication & Langages*, 34(1), 79-93.
- Baubion-Broye, A. (Ed.). (1998). *Événements de vie, transition et construction de la personne*. Toulouse : Eres. <https://doi.org/10.4000/osp.5865>
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp.17-43). Toulouse : Eres.
<https://doi.org/10.4000/osp.5865>
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P. & Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, 40(379), 435-447.
- Baudelot, C. (2008, 4 mars). *Un nouvel âge pour la sociologie de la jeunesse*. La vie des idées.
<https://laviedesidees.fr/Devenir-adulte-en-Europe>
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- Beaumat, le Blanc & Mieyaa (2019). Socialisation biographique. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 166-169). Eres. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Métailié.

<https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01>

- de Becker, E. (2011). L'enfant et le conflit de loyauté: une forme de maltraitance psychologique. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 169(6), 339-344. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2010.12.012>
- Bengtson, V. L., Biblarz, T. J., & Roberts, R. E. (2002). *How families still matter: A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge University Press.
- Berger, P., & Kellner, H. (1964). Marriage and the construction of reality: An exercise in the microsociology of knowledge. *Diogenes*, 12(46), 1-24.
<https://doi.org/10.1177/039219216401204601>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2012). *La Construction sociale de la réalité* (3^e éd.). Armand Colin.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Erès.
<https://doi.org/10.3917/eres.bergo.2005.01>
- Berlioux S., Fourquet J., & Peltier J. (2019, 20 novembre). *Jeunes des villes, jeunes des champs : la lutte des classes n'est pas finie*. Fondation Jean-Jaurès. <https://www.jean-jaures.org/publication/jeunes-des-villes-jeunes-des-champs-la-lutte-des-classes-nest-pas-finie/>
- Bernaud, J. L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie française*, 61(1), 61-72.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.06.004>
- Bidart, C. (2008). Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation: évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte. *Revue française de sociologie*, 49(3), 559-583. <https://doi.org/10.3917/rfs.493.0559>

- Bigi, M. (2016). *Reconnaissance et organisation du travail: perspectives françaises et européennes* [Thèse de Doctorat, Conservatoire national des arts et des métiers]. Archive ouverte HAL. <https://theses.hal.science/tel-01470434>
- le Blanc, A. (1993). *La socialisation des jeunes en attente d'emploi: projets professionnels et interdépendance des domaines de vie* [Thèse de Doctorat non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- le Blanc, A., Cazals, M. P., Mègemont, J. L., & Hajjar, V. (2021). Transitions professionnelles et construction des rapports au travail : nouveaux enjeux pour l'orientation tout au long de la vie. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : Défis contemporains et nouvelles perspectives*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01>
- Blanchard, P. (2020, septembre-novembre). Vers une histoire de France plus égalitaire. *L'ADN (Z) Portrait d'une génération*, 2020(24), 20-28.
- Bounemoura, H. (2020, 24 octobre). *Militantisme en ligne : La « cancel culture », nouvelle arme des activistes ?* 20 minutes. <https://www.20minutes.fr/high-tech/2828851-20201024-militantisme-ligne-cancel-culture-nouvelle-arme-activistes>
- Bordes, V. (2017, 28 mai). *Approche sociologique de la jeunesse*. <https://blogs.univ-tlse2.fr/bordesveronique/2017/05/28/approche-sociologique-de-la-jeunesse/>
- Boudon, R. & Bourricaud. (1982). *Dictionnaire critique de sociologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdon, S. (2009). Relations sociales et parcours biographiques : vers une approche compréhensive des modes d'influence. *Revista hispana para el analisis de redes sociales*, 16(6), 159-175.

Bourhis, A., Chenevert, D. (2010, Novembre). *Attraction et rétention du commerce de l'alimentation : étude des salariés de la génération Y peu scolarisés* [étude]. Nouveaux comportements, nouveaux GRH ? XXI^e congrès de l'AGRH, Rennes, France.
<https://www.agrh.fr/assets/actes/2010Bourhis-Chenevert.pdf>

Boutinet, J. P. (2012). *Anthropologie du projet* (2^e éd.). Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bruner, J. (2008). *Culture et mode de pensée*. Paris : Retz.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 105-125.

<https://doi.org/10.4000/rfp.1013>

Budi, A., Almudever, B. & Hajjar, V (2003). Nouvelles formes d'emploi et construction de l'identité professionnelle : étude comparative entre salariés « permanents » et salariés « sous-traitants in situ » d'une grande entreprise industrielle. In N. Delobbe, G. Karnas & C. Vandenberghe (Eds.), *Evaluation et développement des compétences au travail* (pp. 467-478). Presses Universitaires de Louvain.

Busque-Carrier, M. (2015). *Création d'un modèle de valeurs de travail avec items validés auprès d'experts du domaine de l'orientation* [Thèse de Doctorat, Université de Sherbrooke]. Dépôt institutionnel Savoirs UdeS.

<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6945>

Byrne, B. M., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of cross-cultural psychology*, 34(2), 155-175.

<https://doi.org/10.1177/0022022102250225>

- Cambon, N. (2009). *L'appropriation des valeurs: une construction de sens: étude de la transmission-appropriation des valeurs par l'enfant âgé de 10-11 ans, au sein de la famille, de l'école et du centre de loisirs* [Thèse de Doctorat non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Carlsberg, M., Cazauvieilh, C., Broc, G., Faury, S., & Loyal, D. (2016). *Stats faciles avec R: guide pratique*. De Boeck Supérieur.
- Carosin, É., Canzittu, D. R., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021). Un modèle développemental collectif de l'orientation. *Questions d'orientation*, 2, 9-20.
- Casoinic, D. A. (2016). Les comportements des générations Y et Z à l'école et en entreprise. *Économie et management*, (160), 29-36.
- Cassé, L. (2020). *Les rapports au travail des jeunes de la génération « z ». Influence de l'entourage par la transmission de valeurs*. [Mémoire de master non publié]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Cassé, L., le Blanc, A., & Cazals, M. P. (2024). Qui sont les jeunes de la « génération Z » ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(37), 157-170.
- Castell, L., & Grobon, S. (2020). Inégalités de niveau de vie entre jeunes adultes – Une approche individualisée. *Economie et Statistique*, (514-516), 29-48.
- Castera, D., & Gougain, N. (2019, 27 mars). *Les jeunes et l'avenir du travail*. Conseil économique, social et environnemental.
<https://www.lecese.fr/travaux-publies/les-jeunes-et-lavenir-du-travail>
- Catellin, S. (2004). L'abduction: une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, 2(39), 179-185. <https://doi.org/10.4267/2042/9480>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

- Cazals, M. P., le Blanc, A., & Martin, C. (2022). Chapitre 7. Les rapports au travail et à la carrière des jeunes « Z ». In C. Lagabriele & S. Croity-Belz (Eds.), *Psychologie et carrières* (pp. 123-138). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.lagab.2022.01>
- Centre d'observation de la société (2023). Des générations de plus en plus déclassées.
<https://www.observationsociete.fr/categories-sociales/milieus-sociaux-et-emploi/des-jeunes-de-plus-en-plus-souvent-declasses>
- Chamboredon, J. C. (1966). La société française et sa jeunesse. In Darras (Ed.), *Le partage des bénéfices : expansion et inégalités en France* (pp. 155-175). Les Editions de Minuit.
- Charles, N., Le Pape, M. C., Portela, M., & Tenret, É. (2019). Soutenir le jeune et son projet: les logiques éducatives parentales à l'épreuve de l'insertion professionnelle. *Revue française des affaires sociales*, (2), 119-144. <https://doi.org/10.3917/rfas.192.0119>
- Chataigné, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. De Boeck Supérieur.
- Chauvel, L. (2001). Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, 4(79), 315-359.
<https://doi.org/10.3917/reof.079.0315>
- Chauvel, L. (2003). *Génération sociale et socialisation transitionnelle. Fluctuations cohortales et stratification sociale en France et aux Etats-Unis au XXe siècle*. [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Institut d'Etudes politiques de Paris].
<https://www.louischauvel.org/HDR151003defacrobat.pdf>
- Claes, M., Debrosse, R., Miranda, D., & Perchec, C. (2010). Un instrument de mesure des pratiques éducatives parentales à l'adolescence: validation auprès d'adolescents du Québec et de France. *European review of applied psychology*, 60(1), 65-78.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.11.001>
- Clark, V. L. P. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.

- <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods research : A guide to the field*. Vol. 3. Sage publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collin, F. (2003). Les trans-parents. *Empan*, 2 (50), p. 14-23.
<https://doi.org/10.3917/empa.050.0014>
- Coté, M. (2015). *Les stades de développement d'Erikson et les troubles de personnalité* [Thèse de doctorat, Université du Québec]. Dépôt institutionnel de l'UQTR Cognito.
<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7626/>
- Côté, N. (2013). Pour une compréhension dynamique du rapport au travail : la valeur heuristique de la perspective des parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, XIV(1), 179-201. <https://doi.org/10.7202/1016400ar>
- Couronné, J., Bene, J., Dirani, A., Dupuy, C., Gaviria, S., Glaymann, D., Guégnard, C., Longo, M.E., Mélo, D., Noël, M., Sarfati, F., Simha, J., Szerdahelyi, L., & Trindade-Chadeau, A. (2019). *Pour une approche plurielle du rapport au travail. Analyse des parcours juvéniles* (Rapport INJEP n°14-2019). INJEP Notes & Rapports.
<https://injep.fr/publication/pour-une-approche-plurielle-du-rapport-au-travail/>
- Coutant, A. (2017) Valeurs professionnelles et épanouissement psychologique, *Le Journal des psychologues*, (347), 51-54. <https://doi.org/10.3917/jdp.347.0051>
- Curie, J., & Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. In C. Louche (Ed.), *Individu et organisations* (pp. 53-80.). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Curie, J., & Hajjar, V. (1987). Vie de travail, vie hors travail. La vie en temps partagé. In C. Lévy-Boyer & J. C. Spérandino (Eds.), *Traité de psychologie du travail* (pp. 37-55). Paris : PUF.

- Cusin, J. (2008). Le conseiller en bilan de compétences du CIBC 33: un tuteur de résilience pour les personnes en situation d'échec professionnel ? @ *GRH*, 4(5), 75-112.
<https://doi.org/10.3917/grh.124.0075>
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Dabi, F. (2021). *La Fracture*. Paris : Les Arènes.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Domaines et approches. Paris: Armand Colin.
- Davison, W. P. (1983). The third-person effect in communication. *Public opinion quarterly*, 47(1), 1-15. <https://doi.org/10.1086/268763>
- Davoine, L. (2006). *Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe: l'importance du contexte*. (Rapport INSP n°76-2006). Centre d'Etudes de l'Emploi.
<https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/SYRACUSE/130095/les-determinants-de-la-satisfaction-au-travail-en-europe-l-importance-du-contexte-une-analyse-des-tr>
- Davoine, L., & Méda, D. (2008). *Place et sens du travail en Europe: une singularité française ?* (Rapport INSP n°96-1-2008). Centre d'Etudes de l'Emploi.
https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/SYRACUSE/134201/place-et-sens-du-travail-en-europe-une-singularite-francaise-lucie-davoine-dominique-meda?_lg=fr-FR
- Delay, B. (2008). *Les jeunes: un rapport au travail singulier ? Une tentative pour déconstruire le mythe de l'opposition entre les âges*. (Rapport INSP n°104-2008). Centre d'Etudes de l'Emploi. https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/SYRACUSE/135718/les-jeunes-un-rapport-au-travail-singulier-une-tentative-pour-deconstruire-le-mythe-de-l-opposition-?_lg=fr-FR
- Delaye, R. (2013). Quelle perception du management des seniors par la génération Y ? *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, 2(5), 96-105.
<https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0096>

- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 551-570. <https://doi.org/10.4000/osp.251>
- Denave, S. (2020, 15 septembre). *La socialisation professionnelle: de l'orientation dans un métier aux possibles bifurcations professionnelles*. Ressources en sciences économiques et sociales. <https://ses.ens-lyon.fr/articles/la-socialisation-professionnelle-de-lorientation-dans-un-metier-aux-possibles-bifurcations-professionnelles>
- Deslandes, R., Paré, C., & Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 593-621. <https://doi.org/10.7202/016278ar>
- Deutsch, M. & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influence upon individual judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629-636. <https://doi.org/10.1037/h0046408>
- Deutsch, M. & Gerard, H. B. (1971). Étude des influences normative et informationnelle sur le jugement individuel. In C. Faucheux & S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale : Recueil de textes choisis et présentés*, (pp. 346-366). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110879209>
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence, Vol. 1*. Paris : Inter Éditions.
- Doron, R., & Parot, F. (2003). Dictionnaire de psychologie. Presses universitaires de France ; Quadrige.
- Dose, J. J. (1997). Work values : An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of occupational and organizational psychology*, 70(3), 219-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00645.x>

- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet F. (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Le Seuil : Paris.
- Dufeu-Schubert (2019). *Réussir la transition démographique et lutter contre l'âgisme*. (Rapport gouvernemental). Ministère des solidarités.
<https://solidarites.gouv.fr/reussir-la-transition-demographique-et-lutter-contre-lagisme>
- Dujarier, M.-A. (2021). *Troubles dans le travail : sociologie d'une catégorie de pensée*. Paris : PUF
- Dupuy, R., & le Blanc, A. (1997). Transitions psychosociales et conduites de projet. *Pratiques psychologiques*, (1), 63-74.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris : PUF.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). Guilford Publications.
- Eccles, J.S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In J.E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization : Theory and research* (pp. 665-691). The Guilford Press.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. DeLamater (Ed.), *Handbook of Sociology and Social Research* (pp. 3-19). Springer.
- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- England, G. W., & Misumi, J. (1986). Work centrality in Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(4), 399-416.
<https://doi.org/10.1177/0022002186017004002>

- Erikson, E. H. (1966). *Childhood and Society*. (2^e éd.). W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. W.W. Norton & company.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W.W. Norton & Company.
- Ernaux, A. (1997). *La honte*. Gallimard.
- Escofier, B., & Pagès, J. (1983). Méthode pour l'analyse de plusieurs groupes de variables. Application à la caractérisation de vins rouges du Val de Loire. *Revue de statistique appliquée*, 31(2), 43-59.
- Escofier, B., & Pagès, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples : Objectifs, méthodes et interprétations* (3^e éd.). Dunod
- Falomir-Pichastor, J. M., Butera, F., & Mugny, G. (2002). Persuasive constraint and expert versus non-expert influence in intention to quit smoking. *European Journal of Social Psychology*, 32(2), 209-222. <https://doi.org/10.1002/ejsp.67>
- Falomir Pichastor, J. M., & Mugny, G. (2004). Société contre fumeur: une analyse psychosociale de l'influence des experts. Presses universitaires de Grenoble.
- Faurie, I. (2004). *Pratiques d'internet, processus d'appropriation et transformations de la sociabilité des sujets: approche psychosociale* [Thèse de Doctorat non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Field, A. (2013). *Discovering Coefficients Using SPSS* (4^e éd.). Los Angeles : Sage.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 113-124). Ramonville Saint-Agne, Erès.

- Flick, U. (2011). Mixing methods, triangulation and integrated research : challenges for qualitative research in a world of crisis. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative Inquiry and Global Crises* (pp. 132-152). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Forest, J., Sarrazin, C., & Morin, E. M. (2004, Décembre). *Vérification empirique de l'influence de trois perceptions du travail (Job, Carrière et Appel/Vocation) sur le bien-être, la détresse, le plaisir au travail et la vitalité* [poster]. Colloque annuel de la Société québécoise de psychologie du travail et des organisations, Montréal, Québec.
- Fournier, G., & Bourassa, B. (2000). Le travail des 18 à 30 ans: vers une nouvelle norme. In G. Fournier & B. Bourassa (Eds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...* (pp. 3-31). Québec, Presses de l'Université de Laval.
- Fournier, C., Lambert, M., & Marion-Vernoux, I. (2020). *La qualité du travail, au cœur des aspirations professionnelles des jeunes salariés*. (Rapport INSP n°400-2020). Bref du Céreq. <https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/SYRACUSE/193258/la-qualite-du-travail-au-coeur-des-aspirations-professionnelles-des-jeunes-salaries-christine-fourni>
- Fournier, G., Lachance, L., Viviers, S., Lahrizi, I. Z., Goyer, L., & Masdonati, J. (2020). Development and initial validation of a multidimensional questionnaire on the relationship to work (RWQ). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(1), 123-168. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09397-0>
- Frankl, V. E. (2014). *The will to meaning : Foundations and applications of logotherapy*. Penguin Publishing Group.
- Gaborit, M. (2020, novembre-septembre). Le gouffre climatique est une lutte effrayante. *L'ADN (Z) Portrait d'une génération*, 2020(24), 82-83.
- Galland, C., Salès-Wuillemin, E. (2009). La représentation des drogues chez les étudiants en psychologie : effets des pratiques de consommation et influence de l'entourage. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(84), 125-152. <https://doi.org/10.3917/cips.084.0125>

- Galland, O. (1995). Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte. *Économie et statistique*, 283(1), 33-52.
- Galland, O. (2020). Introduction – En transition vers l'âge adulte. *Economie et Statistique*, (514-516), 5–8.
- Galland, O. (2021). Fossé ou conflit entre générations. Mythes et réalités. *Regards. Protection sociale*. 59, 67-75. <https://doi.org/10.3917/regar.059.0067>
- Galland, O., & Roudet, B. (2014). *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*. (Rapport INJEP n°1-2012). La documentation française.
<https://injep.fr/publication/une-jeunesse-differente-les-valeurs-des-jeunes-francais-depuis-30-ans/>
- Gallie, D. (2007). Welfare regimes, employment systems and job preference orientations. *European Sociological Review*, 23(3), 279-293.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcm001>
- Garson, G. D. (2015). *Structural equation modeling*. Statistical Associates Publishers.
- Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie: implications pour le développement de politiques*. Gouvernement du Canada.
<https://publications.gc.ca/site/eng/9.634750/publication.html>
- Gauthier, M. (2003). Qui s'instruit s'enrichit ? Re-examining standards and barriers in education in Quebec. In L. Rouleau-Berger (Ed.), *Youth and Work in the Post-Industrial City of North America and Europe* (pp. 72-88). Brill
- Gentina, E., & Delecluse, M. E. (2018). *Génération Z: Des Z consommateurs aux Z collaborateurs*. Dunod.
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(2), 129-138.
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.119>

- Goderniaux, È. (2016). La subjectivité à l'épreuve du conflit radical : le cas d'une institution de formation de travailleurs sociaux. *Connexions*, 106(2), 157-170. <https://doi.org/10.3917/cnx.106.0157>
- Govindama, Y., & de Maximy, M. (2013). Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfances & psy*, 3(56), 46-56. <https://doi.org/10.3917/ep.056.0046>
- Granjon, E. (1989). Transmission psychique et transferts en thérapie familiale psychanalytique. *Gruppo*, (5), 47-58.
- Guérin, S., & Tavoillot, P. H. (2017). *La guerre des générations aura-t-elle lieu ?* Calmann-Lévy.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2022). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1992). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall International Paperback Editions.
- Hamel, J. (2016). Les jeunes face aux sociologues de la jeunesse : enjeux méthodologiques et éthiques liés aux visages des jeunes. *Revue Jeunes et Société*, 1(1), 83-95. <https://doi.org/10.7202/1076137ar>
- Hanique F. (2014). *Le Sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet* (2^e éd.). Érés.
- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human relations*, 55(6), 639-667. <https://doi.org/10.1177/0018726702556002>
- Hefez, S. (2020). La fabrique de la famille: psychanalyse, thérapie familiale et homoparentalité. In S. D'Amore (Ed.), *Les défis des familles d'aujourd'hui* (pp. 203-214). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.damor.2020.01>

- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social interaction : A sociocultural perspective* (pp. 236-274). NY: Cambridge University Press.
- Hoggart, R. (1970). *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* (Garcias, J. C. & Passeron, J. C., Trad.). Editions de Minuit.
- Hoibian, S., & Millot, C. (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25ans*. (Rapport CREDOC n°4441-2018). Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Crédoc).
<https://hal.science/hal-03249689/document>
- Holtgraves, T. M. (1994). Communication in context : Effects of speaker status on the comprehension of indirect requests. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1205-1218.
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.5.1205>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Houdé, O. (2015, 12 février). *Génération Z: le cerveau des enfants du numérique*. Sciences et Avenir. https://www.sciencesetavenir.fr/sante/generation-z-le-cerveau-des-enfants-du-numerique_18861
- Hughes, E. (1955). The making of a physician - General statement of ideas and problems. *Human organization*, 14(4), 21-25.
- Hugon, M., Villatte, A., & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu: Un modèle de la socialisation-personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie : Actualités de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 37-51). Erès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.prete.2013.01>
- Insee (2021). *Emploi, chômage, revenus du travail*. Edition 2021.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5391966?sommaire=5392045>

Insee (2023). Statut d'emploi et type de contrat selon le sexe et l'âge. Données annuelles 2022.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2489660>

Insee (2023). Taux de chômage selon le sexe et l'âge. Données trimestrielles du T1-1975 au

T3-2023. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2532173>

Jacobs, J.E., & J.S. Eccles. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Samsone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405-439). Academic Press.

Jellab, A. (2021). L'orientation scolaire en France ou de la distillation fractionnée: Des inégalités modulées par l'organisation du système éducatif et par des effets de contexte. *Administration et Éducation*, (3), 35-44.

<https://doi.org/10.3917/admed.171.0035>

Kaës, R. (1968). *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. Paris : Cujas.

Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.

Kaiser, Henry F. 1961. A Note on Guttman's Lower Bound for the Number of Common Factors. *British Journal of Statistical Psychology*, 14(1), 1-2.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1961.tb00061.x>

Kapil Y., & Rox A. (2014). Critical Evaluation of Generation Z at Workplaces, *International Journal of Social Relevance Concern*, 2(1), 10-14.

Kaufmann, J. C. (2017). *Sociologie du couple*. Presses universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.kaufm.2017.01>

Karli, P. (1995). *Le cerveau et la liberté*. Paris : Odile Jacob.

- Kazdin, A. E. (2008). Evidence-based treatment and practice: new opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. *American psychologist*, 63(3), 146. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.146>
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of conflict resolution*, 2(1), 51-60.
<https://doi.org/10.1177/002200275800200106>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2^e éd.). Guilford Press.
- Kostov, B. A., Bécue Bertaut, M. M., & Husson, F. (2015). Correspondence analysis on generalised aggregated lexical tables (CA-GALT) in the FactoMineR package. *R Journal*, 7(1), 109-117. DOI : [10.32614/RJ-2015-010](https://doi.org/10.32614/RJ-2015-010)
- Krumm, S., Grube, A., & Hertel, G. (2012). The Munster work value measure. *Journal of Managerial Psychology*, 28(5), 532-560. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2011-0023>
- Lahaye, W., Desmet, H., & Pourtois, J. P. (2007). L'héritage de la transmission. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(22), 43-66.
<https://doi.org/10.3917/rief.022.0043>
- Lahaye, W., Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.laha.2007.01>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire*. Lyon : Gallimard ; le Seuil.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Diversité*, 114(1), 104-109.
- Lahire, B. (2006). *La Culture des Individus*. Paris : La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2006.02>

- Lahire, B. (2012). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Armand Colin.
- Larmaranges, J. (2024, 24 janvier) *Guide R. Guide pour l'analyse de données d'enquêtes avec R*. <https://larmarange.github.io/guide-R/>
- Laurens, S. (2014). Les relations d'influence et leurs représentations. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 52(2), 43-71.
<https://doi.org/10.4000/ress.2786>
- Lazányi, K., & Bilan, Y. (2017). Generation Z on the labour market: do they trust others within their workplace ? *Polish Journal of Management Studies*, 16(1), 78-93.
<https://doi.org/10.17512/pjms.2017.16.1.07>
- Lazartigues, A. (2001). La famille contemporaine « fait »-elle de nouveaux enfants ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 49(4), 264-276.
[https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(01\)80025-8](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(01)80025-8)
- Lazartigues, A. (2003). Beaux-parents, beaux-enfants, rien n'est simple ! *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51(3), 153-158.
[https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(03\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(03)00031-X)
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: an R package for multivariate analysis. *Journal of statistical software*, 25(1), 1-18. DOI : [10.18637/jss.v025.i01](https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01)
- Le Run, J. L. (2012). Les séparations conflictuelles: du conflit parental au conflit de loyauté. *Enfances Psy*, 56(3), 57-69. <https://doi.org/10.3917/ep.056.0057>
- Lemire, L. (2005). Le nouveau contrat psychologique et le développement de l'employabilité : chose promise, chose due ! *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, 1(1), 4-21.
- Lewi, G. (2018). Génération Z: mode d'emploi: Comportement, consommation, communication. Vuibert.

- Liechti, L. (2012, 12 avril). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle: approche pluridisciplinaire*. (Rapport de recherche). Neuchâtel : IRDP. <https://www.irdp.ch/institut/influence-parents-processus-orientation-1137.html>
- Llorca, M-C. (2007). *Strat'Ago*. Editions Qui plus est.
- Lobet, D., & Cavalcante, L. E. (2014). Transmission à rebours, filiation inversée, socialisation ascendante: regards renversés sur les rapports de générations. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (20).
- Lohest, G. (2019, 13 décembre). « Ok Boomer » ou la déchirure d'une insoutenable vision du monde. Le Club de Mediapart. <https://blogs.mediapart.fr/guillaume-lohest/blog/131219/ok-boomer-ou-la-dechirure-dune-insoutenable-vision-du-monde>
- Londoño Orozco, E. (2006). *Le processus de transmission des valeurs chez les jeunes: étude comparative de trois configurations colombiennes* [Thèse de doctorat, Université Rennes-2 Haute-Bretagne]. Archive ouverte HAL. <https://theses.hal.science/tel-00199402>
- Longo, M. E. (2011). *Transitions des jeunes vers la vie adulte: processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action*. (Rapport INJEP n°11-2011). INJEP Notes & Rapports. <https://injep.fr/publication/transitions-des-jeunes-vers-la-vie-adulte-processus-dinsertion-et-rapports-a-la-vie-professionnelle/>
- Loriol M. (2000). *Le temps de la fatigue. La gestion sociale du mal-être au travail*. Anthropos : Paris.
- Loriol, M. (2017). *Le(s) rapport(s) des jeunes au travail : Revue de littérature (2006-2016)*. (Rapport INJEP n°2-2017). INJEP Notes & Rapports. <https://injep.fr/publication/les-rapports-des-jeunes-au-travail/>
- Loriol, M. (2022, 23 octobre). *La notion de «génération Z» entrave l'intégration des jeunes sur le marché du travail*. The Conversation. <https://theconversation.com/la-notion-de-generation-z-entrave-lintegration-des-jeunes-sur-le-marche-du-travail-192875>

- Maass, A. (1987). Minorités et processus de conversion. In S. Moscovici, & G. Mugny (Eds.), *Psychologie de la conversion: études sur l'influence inconsciente*. Delval.
- Magnaudeix, M. (2020, septembre-novembre). Gen Z en action. *L'ADN (Z) Portrait d'une génération*, 2020(24), 32-35.
- Malewska-Peyre, H. (1991). La socialisation en situation de changement interculturel. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 193-218). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.malew.1991.01>
- Malrieu, P. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Eds.), *La formation de la personnalité : Tome 5 du Traité de Psychologie de l'enfant* (pp. 9-234). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (1973a). La personnalisation chez l'adolescent. In I. Meyerson (Ed.), *Problèmes de la personne : Colloque du centre de recherches de psychologie comparative* (pp. 399-405). Paris : Mouton.
- Malrieu, P. (1974). Problèmes de la personne. *Journal de psychologie normale et pathologique*, (3), 335-352.
- Malrieu, P. (1979a). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education*, 3(3), 1-18.
- Malrieu, P. (1979b). Personne et personnalisation chez Henri Wallon. *Enfance-Paris-*, 32(5), 381-391.
- Malrieu, P. (1988). La construction des actes de personne. In L. Not (Ed.), *Regards sur la personne* (pp. 95-117). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Malrieu, P. (1989). Pour une étude interdisciplinaire des changements sociaux. In P. & (Ed.), *Dynamiques sociales et changements personnels* (pp. 257-273). Editions du CNRS.

- Malrieu, P. (1994a). Biographie et restructurations sociales. *La pensée*, (297), 81-86.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Erès.
<https://doi.org/10.3917/eres.malri.2003.01>
- Mannheim, K. (1990). *Le Problème des générations*. Paris : Nathan.
- Marc, E., & Picard, D. (2015). Conflit et relation. *Revue de la Société Française de Gestalt*, (1), 129-142. <https://doi.org/10.3917/gest.046.0129>
- Masdonati, J., & Sovet, L. (2020). Le recours aux méthodes mixtes pour comprendre le rapport au travail. In A. Schweizer, M. del Río Carral & M. Santiago-Delefosse (Eds.), *Les méthodes mixtes en psychologie* (pp. 147-161) Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.schwe.2020.01>
- Maugeri, S. (2013). *Théories de la motivation au travail-2ème édition*. Dunod.
- McDaniel, S., & Bernard, P. (2011). Life course as a policy lens : Challenges and opportunities. *Canadian Public Policy*, 37(1), 1-13.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press : Chicago.
- Mead, M. (1979). *Le fossé des générations*. Paris : Denoël Gonthier.
- Méda, D. (2010). *Le Travail, une valeur en voie de disparition ?* Flammarion.
- Méda, D., & Vendramin, P. (2010). Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3349>
- Méda, D., & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Presses universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.meda.2013.01>

- Menard, A. R., & Vergnat, V. (2020). Les décisions des jeunes dans la transition vers la vie adulte en France: l'influence de facteurs familiaux. *Economie et Statistique*, 514-516(1), 93-111.
- Mendras, H., & Fresney, L. D. (1988). *La seconde révolution française: 1965-1984*. Editions Gallimard.
- Mercure, D., & Vultur, M. (2010). *La signification du travail : Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Presses de l'Université Laval.
<https://doi.org/10.4000/travailemploi.5687>
- Merton, R. K., & Kitt, A. S. (1950). Contributions to the theory of reference group behavior. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Eds.), *Continuities in social research : Studies in the scope and method of "The American Soldier"* (pp. 40-105). Free Press.
- Morin, E. (1962). *L'Esprit du temps*. Armand Colin.
- Morin, E. M., & Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail: donner un sens au travail. *Gestion*, 32(2), 31-36. <https://doi.org/10.3917/riges.322.0031>
- Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 13 (pp. 209-239). Academic Press.
- Moscovici, S., & Ricateau, P. (1972). Conformité, minorité et influence sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, Vol 1 (pp. 139-191). Paris : Librairie Larousse.
- Moscovici, S., & Rivière, A. (1991). *Psychologie des minorités actives*. Presses universitaires de France.
- MOW International Research Team (1987). *The meaning of work*. London : Academic Press.
- Murat, L. (2020, 1^{er} août). *La « cancel culture », dernier recours d'une population sans autre voix que l'Internet*. Le Monde. <https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/08/01/la->

[cancel-culture-c-est-d-abord-un-immense-ras-le-bol-d-une-justice-a-deux-vitesses_6047867_3232.html](https://doi.org/10.4267/2042/15132)

- Mugny, G., & Perez, J. A. (1989). L'influence sociale comme processus de changement. *Hermes, La Revue*, 2-3(5-6), 227-236. <https://doi.org/10.4267/2042/15132>
- Muxel, A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris : Nathan.
- Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (2001), *Les Jeunes et le travail. 1950-2000*. Paris : Presses universitaires de France.
- Noël, M. F., Bourdon, S., & Brault-Labbé, A. (2017). Particularités de l'influence des parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire: une analyse qualitative longitudinale. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (26). <https://doi.org/10.7202/1041068ar>
- Octobre, S., & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants ?. *Revue française de sociologie*, 49(4), 695-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0695>
- Ollivier, D., & Tanguy, C. (2017). *Génération Y & Z: le grand défi intergénérationnel*. De Boeck Supérieur.
- Pagès, J., & Tenenhaus, M. (2002). Analyse factorielle multiple appliquée aux variables qualitatives et aux données mixtes. *Revue de statistique appliquée*, 50(4), 5-37.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New-York : The free Press.
- Parsons, T. (1966). *Societies: Evolutionary and comparative perspectives*. Prentice-Hall.
- Passeron, J. C., & De Singly, F. (1984). Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de science politique*, 34(1), 48-78.

- Patillon, T. V., Lhotellier, L., Pelayo, F., Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Loarer, E., & Bernaud, J. L. (2015). Sens de la vie, sens du travail et orientation professionnelle: un dispositif innovant d'accompagnement des adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4685>
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Presses universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2007.01>
- Percheron, A. (1992). La transmission des valeurs. In F. De Singly (Ed.), *La famille, l'état des savoirs* (pp. 183-193). Paris : La Découverte.
- Pérez, J. A., & Mugny, G. (1993). *Influences sociales: la théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perron, R. (1971). *Modèles d'enfants, enfants modèles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Péruisset-Fache, N. (2001). *Etre mère aujourd'hui: mythe, réalité, enjeux et perspectives: les aléas de la transmission du langage*. Editions L'Harmattan.
- Pierce, C. S. (1931-1958). *Collected Papers, vol 8*. Harvard University Press.
- Potvin, P. (2020). *Onze défis à relever pour mieux vivre dans le monde d'aujourd'hui*. Marcel Broquet.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF.
- Pouyaud, J. (2016). For a psychosocial approach to decent work. *Frontiers in Psychology*, 7(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00422>
- Pronovost, G., & Royer, C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Presses de l'Université du Québec.
- Quintanilla, S. A. R., & Wilpert, B. (1991). Are work meaning changing ? *European Work and Organizational Psychologist*, 1(2-3), 91-109.
<https://doi.org/10.1080/09602009108408515>

- Rand, N. (1993). Renouveaux de la psychanalyse. *Temps modernes*, 49(564), 140-173.
- Ravlin, E. C., & Meglino, B. M. (1987). Effect of values on perception and decision making: A study of alternative work values measures. *Journal of Applied psychology*, 72(4), 666-673. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.666>
- Ravoisin, M., Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2000). Les enfants d'ouvriers à la polytechnique. In J. P. Pourtois & H. Desmet (Eds.), *Relation familiale et résilience*, (pp. 173-196). Editions L'Harmattan.
- Rezsóhazy, R. (2006). *La sociologie des valeurs*. Paris : Armand Colin.
- Riutort, P. (2013). La socialisation : Apprendre à vivre en société. In P. Riutort (Ed.), *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.riuto.2013.01>
- Roche, A. (2006). Les jeunesses au prisme de la sociologie. État des lieux. *Siècles*, (24), 9-23. <https://doi.org/10.4000/siecles.1466>
- Rodriguez, N., Safont-Mottay, C., & Prêteur, Y. (2017). L'expression de soi en ligne à l'adolescence: socialisation entre pairs et quête identitaire. *Bulletin de psychologie*, 5(551), 355-368. <https://doi.org/10.3917/bupsy.551.0355>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Roosen, M. (2020, septembre-novembre). Entreprise : l'échappée Gen. *L'ADN (Z) Portrait d'une génération*, 2020(24), 96-101.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology*, 48(1), 49-71. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x>
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations : A study of psychological contracts. *Journal of organizational behavior*, 11(5), 389-400.

<https://doi.org/10.1002/job.4030110506>

Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations : Understanding written and unwritten agreements*. Sage publications.

Sabatier, C., & Lannegrand-Willems, L. (2005). Transmission of family values and attachment: a French three-generation study. *Applied Psychology*, 54(3), 378-395.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00216.x>

Saint-Pierre, C. (2001). L'insertion professionnelle et citoyenne des jeunes au Québec. In L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (Eds.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 57-70). Paris : Editions de l'Aube.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Presses de sciences po.

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). Wie man ein Mixed Methods-Forschungs-Design konstruiert. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(7), 107-131.
DOI : [10.1007/s11577-017-0454-1](https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1)

Schroth, H. (2019). Are you ready for Gen Z in the workplace ? *California Management Review*, 61(3), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0008125619841006>

Schurmans, M. N. (2003). *Les solitudes*. Presses universitaires de France.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values ? *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
<https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>

Schweizer, A., del Río Carral, M., & Santiago-Delefosse, M. (2020). *Les méthodes mixtes en psychologie*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.schwe.2020.01>

- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Simmel, G. (2013). *Sociologie : Etudes sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- de Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et politiques*, (43), 9-21. <https://doi.org/10.7202/005086ar>
- de Singly, F. D. (2003). *Les uns avec les autres : Quand l'individualisme crée du lien*. Armand Colin.
- de Singly, F. (2016). *Le soi, le couple et la famille*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.singl.2016.01>
- Soulié, E. (2020, septembre-novembre). Une génération qui se sent mal comprise. *L'ADN (Z) Portrait d'une génération*, 2020(24), 40-44.
- Sparkes, A. C. (2015). Developing mixed methods research in sport and exercise psychology: Critical reflections on five points of controversy. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.014>
- Stoetzel, J. (1983). *Les valeurs du temps présent : une enquête européenne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Super, D. E. (1991). *Questionnaire des valeurs professionnelles : Matériel Complet*. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Super, D. E., & Šverko, B. E. (1995). *Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study*. Jossey-Bass.
- Taguchi, N. (2018). Description and explanation of pragmatic development: Quantitative, qualitative, and mixed methods research. *System*, 75, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.010>

- Taris, R., & Feij, J. (2001). Longitudinal examination of the relationship between supplies–values fit and work outcomes. *Applied Psychology*, 50(1), 52-80.
<https://doi.org/10.1111/1464-0597.00048>
- Tchernia, J. F. (2005). Les jeunes Européens, leur rapport au travail. In O. Galland & B. Roudet (Eds.), *Les jeunes Européens et leurs valeurs* (pp. 205-227). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.galla.2005.01>
- Trottier, C. (2000). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation: vers l'émergence de nouvelles normes ? In G. Fournier & B. Bourassa (Eds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...* (pp. 35-57). Québec, Presses de l'Université de Laval.
- Truong, N. (2022). *La société du commentaire*. Editions de l'Aube.
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103-113. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021>
- Twenge, J. M. (2018). *Génération Internet: Comment les écrans rendent nos ados immatures et déprimés*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.tweng.2018.01>
- Vallet, L. A & Goffette, C. (2018, 7-8 juin). *De la génération 1992 à la génération 2010, comment le lien entre la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes et leur origine socio-économique et culturelle a-t-il évolué ?* [Présentation]. XXIVèmes Journées du Longitudinal, Marseille, France. <https://sciencespo.hal.science/hal-03618457>
- Vanandruel, M. (1991). La socialisation de soi. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 129-162). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.malew.1991.01>
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.vande.2008.01>

- Van de Velde, C. (2012). Le sort des jeunes européennes: chemins contrastés. *Revue du CREMIS*, 5(1), 4-9.
- Van de Velde, C. (2014). Une génération « indignée » ? Les jeunes face à la crise en Europe, *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, octobre 56(1), 13-31.
<https://doi.org/10.3406/casec.2013.1274>
- Van de Velde, C. (2017, 23 novembre). *C'est la jeune génération qui détient aujourd'hui les clés de sortie de crise*. Le Monde.
https://www.lemonde.fr/o21/article/2017/11/23/cecile-van-de-velde-les-jeunes-portent-aujourd-hui-a-l-extreme-la-revendication-d-etre-acteurs-de-leur-vie_5219171_5014018.html
- Van de Velde, C. (2019). Devenir adulte, 10 ans après. *Revue française des affaires sociales*, (2), 197-202. <https://doi.org/10.3917/rfas.192.0197>
- Van Griensven, H., Moore, A. P., & Hall, V. (2014). Mixed methods research—The best of both worlds ? *Manual therapy*, 19(5), 367-371. <https://doi.org/10.1016/j.math.2014.05.005>
- Vendramin, P. (2020). Pour un monde du travail ouvert à la jeunesse: Regards sur le marché du travail des jeunes en Europe. *Agora*, 3(86), 61-76.
<https://doi.org/10.3917/agora.086.0061>
- Villeger, A. (2020). Les évolutions digitales dans l'entreprise familiale: obstacle ou pentacle de la coopération intergénérationnelle ? *Gestion 2000*, 37(5), 67-83.
<https://doi.org/10.3917/g2000.375.0067>
- Westenberg, W. M. (2016). *The influence of YouTubers on teenagers: a descriptive research about the role YouTubers play in the life of their teenage viewers* [Master's thesis, University of Twente]. Open archive University of Twente Student Theses.
<https://essay.utwente.nl/71094/>

- Widmer, É. D., Chevalier, M., & Dumas, P. (2005). Le «Family Network Method»(FNM): un outil d'investigation des configurations familiales à disposition des thérapeutes. *Thérapie familiale*, 26(4), 427-445.
- Wils, T., Luncasu, M., & Waxin, M. F. (2007). Développement et validation d'un modèle de structuration des valeurs au travail. *Relations industrielles/industrial relations*, 62(2), 305-332. <https://doi.org/10.7202/016090ar>
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of research in personality*, 31(1), 21-33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Zoll, R. (2001). Jeunes, sens du travail et nouvel individualisme en Allemagne. In L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (Eds.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 261-271). Paris : Editions de l'Aube.
- Zou, P. X., Sunindijo, R. Y., & Dainty, A. R. (2014). A mixed methods research design for bridging the gap between research and practice in construction safety. *Safety science*, 70, 316-326. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2014.07.005>

Index des tableaux

Tableau 1. Facteurs de sens au travail.....	33
Tableau 2. Caractéristiques sociobiographiques et positionnelles des participants de l'étude 1 .	135
Tableau 3. Analyse en composantes principales – indicateurs des valeurs du travail.....	139
Tableau 4. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – valeurs du travail.....	141
Tableau 5. Coefficient de corrélation des facteurs des valeurs du travail	141
Tableau 6. Variable « Groupe de valeurs »	142
Tableau 7. Analyse en composantes principales – indicateurs – centralité du travail-emploi	143
Tableau 8. Analyse en composantes principales – indicateurs – centralité du travail-activité.....	143
Tableau 9. Analyse en composantes principales – indicateurs – centralité du travail-organisation	144
Tableau 10. Analyse en composantes principales – indicateurs – centralité du travail-sociétal ..	144
Tableau 11. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-emploi.....	145
Tableau 12. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-activité	145
Tableau 13. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-organisation	145
Tableau 14. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – centralité du travail-sociétal.....	145
Tableau 15. Coefficients de corrélation des facteurs de centralité du travail.....	146
Tableau 16. Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-emploi	148
Tableau 17. Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-activité	149
Tableau 18. Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-organisation	149
Tableau 19. Analyse en composantes principales – indicateurs – orientations du travail-sociétal	149
Tableau 20. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – orientations du travail-emploi.....	151
Tableau 21. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à un facteur – orientations du travail-activité	151

Tableau 22. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – orientations du travail-organisation	151
Tableau 23. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à deux facteurs – orientations du travail-sociétal.....	152
Tableau 24. Coefficients de corrélation des facteurs d’orientations du travail	152
Tableau 25. Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-emploi	154
Tableau 26. Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-activité.....	154
Tableau 27. Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-organisation	155
Tableau 28. Analyse en composantes principales – indicateurs – finalités du travail-sociétal	155
Tableau 29. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – finalités du travail-emploi	157
Tableau 30. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – orientations du travail-activité	157
Tableau 31. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – orientations du travail-organisation	158
Tableau 32. Analyse factorielle confirmatoire – Solution à trois facteurs – orientations du travail-sociétal.....	158
Tableau 33. Coefficients de corrélations des facteurs de finalités du travail	158
Tableau 34. Variables issues des analyses en composantes principales.....	161
Tableau 35. Un ensemble de variables positivement corrélées	177
Tableau 36. Opposition entre les aspects matérialistes du travail et la centralité hédonique du travail	179
Tableau 37. Tableau synthétique des quatre clusters	184
Tableau 38. Variables numériques – Cluster 1.....	185
Tableau 39. Variables numériques – Cluster 2.....	188
Tableau 40. Variables numériques – Cluster 3.....	189
Tableau 41. Variables numériques – Cluster 4.....	190
Tableau 42. Caractéristiques sociobiographiques et positionnelles des participants de l’étude 2	198

Index des figures

Figure 1. Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-emploi.....	162
Figure 2. Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-activité	163
Figure 3. Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-organisation	163
Figure 4. Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité du travail-sociétal.....	163
Figure 5. Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité existentielle	164
Figure 6. Répartition des scores (en %) – Facteurs de centralité hédonique.....	165
Figure 7. Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail-emploi	166
Figure 8. Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail-organisation.....	166
Figure 9. Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail-sociétal	167
Figure 10. Répartition des scores (en %) – Facteurs d’orientations du travail.....	167
Figure 11. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-emploi.....	168
Figure 12. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-activité	169
Figure 13. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-organisation	170
Figure 14. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités du travail-sociétal.....	170
Figure 15. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités matérialistes du travail	171
Figure 16. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités sociales du travail.....	172
Figure 17. Répartition des scores (en %) – Facteurs de finalités développementales du travail..	173
Figure 18. Pourcentage d’explication de la variance en fonction du nombre de dimensions	175
Figure 19. Contributions des groupes de variables à la dimension 1 de l’AFM	176
Figure 20. Contributions des groupes de variables à la dimension 1 de l’AFM	179
Figure 21. Cercle des corrélations entre les variables et les deux dimensions de l’AFM	182
Figure 22. Arbre de classification et graphique d’inertie	184
Figure 23. Arbre thématique.....	224
Figure 24. Les différentes sources et raisons d’influence	225
Figure 25. L’influence sociétale	229
Figure 26. Les processus d’influence	233
Figure 27. Articulation entre les socialisations	239
Figure 28. Les contradictions dans la socialisation	242
Figure 29. Conflits de socialisation	248

Annexes

Sommaire des Annexes

Annexe 1. Questionnaire par rubrique	351
Annexe 1-a. Rubrique – Données sociobiographiques et positionnelles.....	351
Annexe 1-b. Rubrique – Questionnaire valeurs du travail	353
Annexe 1-c. Rubrique – Rapports au travail.....	354
Annexe 1-d. Rubrique – Rapports au travail-emploi.....	355
Annexe 1-e. Rubrique – Rapports au travail-activité.....	357
Annexe 1-f. Rubrique – Rapports au travail-organisation.....	359
Annexe 1-g. Rubrique – Rapports au travail-sociétal	362
Annexe 2. Notice d’information RGPD à destination des participants de la 1^{ère} étude.....	365
Annexe 3. Données sociobiographiques et positionnelles des sujets	367
Annexe 4. Résultats relatifs aux Analyses en composantes principales.....	368
Annexe 4-a. Structure factorielle des valeurs du travail	368
Annexe 4-b. Structures factorielles des items de centralité du travail	369
Annexe 4-c. Structures factorielles des items d’orientations du travail.....	371
Annexe 4-d Structures factorielles des items de finalités du travail	374
Annexe 5. Procédure détaillée relative aux Analyses factorielles confirmatoires	378
Annexe 6. Analyses descriptives des variables issues de nos ACP	381
Annexe 7. Tableaux de répartition des sujets dans les différentes classes.....	384
Annexe 7-a. Tableau relatif aux facteurs de centralité du travail.....	384
Annexe 7-b. Tableau relatif aux facteurs d’orientations au travail	385
Annexe 7-c. Tableau relatif aux facteurs de finalités du travail	386
Annexe 8. Notice d’information RGPD à destination des participants de la 2^{ème} étude et formulaire de consentement	387
Annexe 9. Grille d’entretien.....	389
Annexe 10. Support visuel.....	391
Annexe 11. Tableaux thématiques	392
Annexe 11-a. Thématique : Rapports au travail (Entretien – partie I)	392
Annexe 11-b. Thématique : Influences de l’entourage (Entretien – partie II).....	397

Annexe 1. Questionnaire par rubrique

Annexe 1-a. Rubrique – Données sociobiographiques et positionnelles

Les variables	Question	Modalité de réponse
	1. Adresse mail	Ouverte
Âge	2. Âge	ouverte
Genre	3. Cochez la réponse	Féminin / Masculin / Autre
Situation familiale	4. Cochez les réponses	Célibataire / En couple Avec enfants / Sans enfants
Domiciliation	5. Je vis :	Seul.e / Chez mes parents / En colocation ou avec mon/ma conjoint.e / Avec ma famille (mes enfants et/ou conjoint.e)
Professions des parents	6. Veuillez indiquer la profession du parent 1 et 8. Du parent 2	Ouverte
CSP des parents	7. Cochez la réponse pour le parent 1 et 9. pour le parent 2	Agriculteurs, exploitants / Arisans, commerçants, chefs d'entreprise / Cadres et professions intellectuelles supérieures / Professions intermédiaires / Employés / Ouvriers / Autre
Classe sociale estimée	10. J'estime appartenir à une classe sociale :	Défavorisée / Ni favorisée, ni défavorisée / Favorisée
Fratrie	11. Je suis enfant unique	Oui / Non
	12. Si Non : Indiquez le nombre de frères et sœurs en précisant leur situation professionnelle et/ou leur domaine d'étude	Ouverte
	13. Ma position dans la fratrie	Ouverte
Vie amicale	14. Concernant votre vie sociale, quels sont les domaines de vie dans lesquels vous vous investissez ? Cochez les cases vous concernant en précisant la fréquence l'aide d'un chiffre	0 : Jamais
Vie associative		1 : Rarement
Vie sur internet		2 : De temps en temps
Domaine d'étude	15. Quels sont vos domaines d'études ou de formation (passés ou présents) ?	3 : Régulièrement
Diplôme	16. Quel est le plus haut diplôme que vous avez obtenu ?	4 : Tous les jours
Diplôme visé	17. Si votre formation n'est pas terminée, quel niveau de diplôme visez-vous ?	Ouverte
Statut professionnel	18. Veuillez préciser votre statut actuel	Je suis actuellement étudiant.e dans une formation uniquement théorique / Je suis actuellement étudiant.e dans une formation uniquement

		<p>théorique et j'ai un emploi (non lié à ma formation en parallèle de mes études /</p> <p>Je suis actuellement étudiant.e dans une formation en alternance (cours théoriques et activité professionnelle comprise dans la formation) /</p> <p>Je suis actuellement en activité professionnelle (jeune actif) /</p> <p>Je suis actuellement ni étudiant.e ni en activité professionnelle</p>
Si étudiant.e	19. Précisez quelle est votre domaine d'étude ainsi que l'année	Ouverte
Si étudiant.e salarié.e	19. Précisez quelle est votre domaine d'étude ainsi que l'année	Ouverte
	20. Précisez quel est l'emploi que vous exercez en parallèle de vos études	
Si alternant.e	21. Précisez quelle est votre formation (ainsi que l'année) ainsi que l'activité professionnelle qui y est comprise	Ouverte
Si « jeune actif »	22. Quel est votre emploi actuel ?	Ouverte
	23. Votre travail actuel est-il en décalage avec vos attentes passées/présentes ?	Oui Non
	24. Si oui : Sur quel(s) aspect(s) est-il en décalage ?	Ouverte
	25. Votre travail actuel est-il un travail que vous souhaitez garder à l'avenir ?	Oui Non
	26. Considérez-vous que votre période d'exploration est terminée ?	Oui Non
	27. Avez-vous d'autres projets professionnels ?	Oui Non
Si sans activité	28. Précisez votre situation actuelle (chômage/RSA/autre)	Ouverte
Autonomie financière	29. Vos revenus vous permettent-ils d'être autonome financièrement ?	Oui Non
Expériences	30. Listez l'ensemble de vos différentes expériences professionnelles avec leur durée respective	Ouverte

Annexe 1-b. Rubrique – Questionnaire valeurs du travail

Partie B: Valeurs du travail

B1. Voici un questionnaire de 15 valeurs du travail

Pour chaque valeur, veuillez choisir une note de 1 à 5

	1 : Cette valeur n'est pas du tout importante pour moi au travail	2 : Cette valeur n'est pas importante pour moi au travail	3 : Cette valeur est moyennement importante pour moi au travail	4 : Cette valeur est importante pour moi au travail	5 : Cette valeur est très importante pour moi au travail
1- Altruisme : un travail qui permet d'améliorer le bien-être des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Avantages économiques : un travail qui permet de vivre correctement et d'avoir ce dont on a envie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Créativité : un travail qui permet d'inventer de nouvelles choses, de concevoir de nouveaux produits ou d'apporter des idées nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Environnement : un travail effectué dans un environnement confortable et agréable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Indépendance : un travail qui laisse des libertés au niveau de l'organisation, du champ d'intervention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Réalisation : un travail qui donne le sentiment de se réaliser en accomplissant bien sa tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Relations avec les collègues : un travail qui permet d'avoir des contacts avec des collègues et d'entretenir de bonnes relations avec eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Relation avec la hiérarchie : un travail effectué sous les ordres d'un supérieur juste et avec lequel on peut s'entendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Management : un travail qui permet d'organiser et de planifier le travail des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Prestige : un travail qui permet d'avoir une image socialement positive aux yeux des autres et de susciter le respect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Sens esthétique : un travail qui permet de réaliser de belles choses et de rendre plus beau le monde qui nous entoure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Stimulation intellectuelle : un travail qui donne l'occasion de penser de manière indépendante et d'apprendre le comment et le pourquoi des choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Sécurité : un poste qui sera maintenu même en cas de crise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Style de vie : un travail qui permet de mener le genre de vie que l'on a choisi et d'être en accord avec soi-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Variété : un travail qui permet de faire des choses variées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2. Parmi les 15 valeurs précédentes quelles sont les 4 valeurs qui sont les plus importantes et/ou les plus recherchés pour vous au travail ? Veuillez indiquer pour chaque valeur le numéro correspondant ou son intitulé

1.	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>

Annexe 1-c. Rubrique – Rapports au travail

Partie C: Rapports au travail

Cette dernière question distingue quatre manières de concevoir le travail.

Les questions qui suivent vont reprendre successivement ces quatre conceptions du travail qui vous seront rappelées au fur et à mesure.

C1. Pouvez-vous citer 3 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous entendez le mot « travail » ?

C2. Hiérarchisez l'importance dans vos critères de choix, d'un travail :

Qui me permet de faire une activité qui me plait et dans laquelle je pourrai fournir un certain effort.

Qui me permet d'exercer un emploi encadré par un contrat de travail et une rémunération

Qui est effectué dans un lieu qui me correspond, selon une organisation qui me convient.

Qui m'apporte une place dans la société et me permet d'apporter ma contribution à la société.

Annexe 1-d. Rubrique – Rapports au travail-emploi

Partie D: Rapports au travail - Première conception

Première définition : Exercer un emploi encadré par un contrat de travail et une rémunération Pour chacune des affirmations suivantes, cochez la case qui correspond à votre réponse selon votre degré d'accord

D1. Pourriez-vous citer un emploi que vous aimez exercer actuellement ou que vous aimeriez exercer dans votre vie future ?

D2. Expliquez votre choix

D3. Exercer un emploi :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Est dans la nature de l'être humain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est essentiel à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de donner un sens à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de définir qui je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est obligatoire, indépendamment de ma volonté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source d'ennui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source de pénibilité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D4. Ce qui est important pour moi dans le fait d'exercer un emploi c'est :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
De pouvoir apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que la rémunération soit importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir une nouvelle expérience professionnelle pour mon CV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que mon emploi soit en rapport avec ma formation initiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un bon équilibre entre ma vie personnelle et professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D'avoir une place dans la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des conditions de travail satisfaisantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités qui m'apportent un bien-être, qui me permettent de me sentir bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De pouvoir occuper et rythmer mes journées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un climat bienveillant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D'avoir des possibilités d'évolution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D5. J'exerce un emploi pour :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
M'épanouir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me créer un réseau social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être fier de moi par le travail que j'exerce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un bon salaire, un bon revenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des conditions de travail convenables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir évoluer dans ma carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accomplir quelque chose d'important pour la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'intégrer dans un groupe, dans une équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir le niveau de vie auquel j'aspire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser un travail qui m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 1-e. Rubrique – Rapports au travail-activité

Partie E: Rapports au travail - Deuxième conception

Deuxième définition : Une activité qui me plaît et dans laquelle je peux fournir un certain effort. Pour chacune des affirmations suivantes, cochez la case qui correspond à votre réponse selon votre degré d'accord

E1. Pourriez-vous citer une activité que vous aimez exercer actuellement ou que vous aimeriez exercer dans votre vie future ?

Pour vous donner un exemple (me concernant) : lire des articles ou assister à des conférences

E2. Expliquez votre choix

E3. Fournir un effort dans une activité :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Est dans la nature de l'être humain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est essentiel à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de donner un sens à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de définir qui je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est obligatoire, indépendamment de ma volonté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source d'ennui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source de pénibilité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4. Ce qui est important pour moi c'est de :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Faire des activités avec des consignes précises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités intéressantes, que j'ai du plaisir à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser des activités qui me permettent d'apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser des activités dans un climat de travail serein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités où j'ai le temps de bien faire mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser des activités où je peux avoir mon mot à dire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités qui font appel à la créativité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités qui m'apportent un bien-être, qui me permettent de me sentir bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités en équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités variées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E5. Je fournis un effort dans une activité pour :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
M'épanouir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me créer un réseau social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être fier de moi par le travail que j'exerce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un bon salaire, un bon revenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des conditions de travail convenables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir évoluer dans ma carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accomplir quelque chose d'important pour la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'intégrer dans un groupe, dans une équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir le niveau de vie auquel j'aspire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser un travail qui m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 1-f. Rubrique – Rapports au travail-organisation

Partie F: Rapports au travail - Troisième conception

Troisième définition : Travailler dans un lieu qui me correspond, selon une organisation qui me convient Pour chacune des affirmations suivantes, cochez la case qui correspond à votre réponse selon votre degré d'accord

- F1. Pourriez-vous citer un type d'organisation de travail en particulier (entreprise, start-up, société privée, administration publique, travail indépendant, freelance, etc...) dans laquelle vous aimez travailler actuellement ou dans laquelle vous aimeriez travailler dans votre vie future ?**

- F2. Expliquez votre choix**

- F3. Travailler dans une « organisation » :**

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Est dans la nature de l'être humain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est essentiel à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de donner un sens à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de définir qui je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est obligatoire, indépendamment de ma volonté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source d'ennui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source de pénibilité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F4. Ce qui est important pour moi dans une « organisation » c'est de :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyenn ement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Exercer dans un milieu de travail qui me permet d'envisager l'avenir avec confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un milieu qui me laisse de l'autonomie et/ou la possibilité de m'organiser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exercer dans un milieu de travail me qui me permet d'évoluer dans les responsabilités et dans ma carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un milieu qui respecte les valeurs humaines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un milieu qui favorise la mobilité (changer de poste, de service, de métier...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans une organisation dans laquelle je manage/dirige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un milieu où j'ai un cadre de travail clair (rôle, consignes).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans une organisation qui assure des conditions de travail satisfaisantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un milieu qui me laisse suffisamment de temps libre pour un bon équilibre entre vie de travail et vie personnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans une organisation qui est utile à la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exercer dans un milieu où règne un bon climat de travail et/ou avec une hiérarchie bienveillante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un milieu où l'on reconnait et valorise mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5. J'exerce dans une « organisation » pour :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyenn ement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
M'épanouir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me créer un réseau social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être fier de moi par le travail que j'exerce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un bon salaire, un bon revenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des conditions de travail convenables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir évoluer dans ma carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accomplir quelque chose d'important pour la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'intégrer dans un groupe, dans une équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir le niveau de vie auquel j'aspire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser un travail qui m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 1-g. Rubrique – Rapports au travail-sociétal

Partie G: Rapports au travail - Quatrième conception

Quatrième définition : Un travail qui m'apporte une place dans la société et me permet d'apporter ma contribution à la société. Pour chacune des affirmations suivantes, cochez la case qui correspond à votre réponse selon votre degré d'accord.

FIN DU QUESTIONNAIRE

G1. Pourriez-vous citer un exemple d'un travail que vous aimez exercer (ou que vous aimeriez exercer) et qui vous permettrait d'apporter votre contribution à la société ?

G2. Expliquez votre choix

G3. Apporter ma contribution à la société :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Est dans la nature de l'être humain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est essentiel à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de donner un sens à ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permet de définir qui je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est obligatoire, indépendamment de ma volonté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source d'ennui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est source de pénibilité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G4. Ce qui est important pour moi dans le fait d'apporter ma contribution à la société c'est :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
Aider les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Œuvrer à la préservation de la planète.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettre la diversité au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuer à l'amélioration des conditions de vie de tous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettre le respect des règles éthiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Œuvrer pour la paix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un climat serein et agréable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que mon travail soit reconnu par la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être fier de ce que je réalise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être respecté et admiré par autrui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des contacts intéressants avec d'autres personnes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G5. J'apporte ma contribution à la société pour :

	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : Moyennement d'accord	4 : D'accord	5 : Tout à fait d'accord
M'épanouir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me créer un réseau social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être fier de moi par le travail que j'exerce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un bon salaire, un bon revenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des conditions de travail convenables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir évoluer dans ma carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accomplir quelque chose d'important pour la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'intégrer dans un groupe, dans une équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir le niveau de vie auquel j'aspire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser un travail qui m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G6. Auriez-vous des remarques, suggestions par rapport au questionnaire que vous venez de remplir ? Merci de nous en faire part dans le cadre ci-dessous.

Annexe 2. Notice d'information RGPD à destination des participants de la 1^{ère} étude

Titre du projet : Les rapports au travail des jeunes de la génération « z ».

Avant d'accepter de participer à cette recherche, par questionnaire, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne en charge de la recherche.

Objectif de la recherche

Le projet de thèse a pour objectif d'étudier les rapports au travail des jeunes de la génération « z ».

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet

Lucile Cassé, doctorante en Psychologie
lucile.casse@univ-tlse2.fr ; 06 47 67 63 05
Sous la direction de Alexis le Blanc (PU) et Marie-Pierre Cazals (MCF)
Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail
Université Toulouse Jean Jaurès
5 allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE - Cedex 9

Ce que l'on attend de vous

Afin d'étudier vos différents rapports au travail, nous souhaiterions que vous répondiez aux différentes questions du questionnaire (durée environ 1h) concernant vos données sociobiographiques, vos rapports au travail, ainsi que vos valeurs du travail.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies vous concernant font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

Toutes les informations qui seront recueillies dans ce questionnaire seront traitées de façon anonyme et resteront confidentielles (pseudo-anonymisation à l'aide d'un numéro d'identifiant).

La durée de conservation des données sera de 10 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront détruites. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Lucile Cassé (lucile.casse@univ-tlse2.fr).

Seule la responsable scientifique et les 2 co-directeurs de thèse auront accès à vos données.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Chaque participant.e pourra, s'il ou elle le souhaite, se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque, en nous contactant à l'adresse mail indiquée. Toutes les données le/la concernant seront alors automatiquement supprimées.

Risques possibles

Dans la mesure où le questionnaire permet de recueillir uniquement des données sociobiographiques, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous.

Diffusion :

Cette recherche donnera lieu à la rédaction d'une thèse de doctorat et à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Je reste à votre disposition par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Pour garantir vos droits à la vie privée, nous vous demandons de bien vouloir donner votre consentement explicite.

Nom/Prénom et Date :

J'ai lu et compris la notice d'information ci-dessus. J'atteste ainsi avoir pris connaissance des informations sur le projet de recherche, mentionnées ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes questions. Je déclare accepter, librement, et de façon éclairée, de participer à l'étude sur la construction des rapports au travail des jeunes de la génération « z ».

J'ai noté la possibilité de me retirer de la recherche en tout temps et sans avoir à fournir de justifications, en contactant la doctorante en charge du projet mentionnée ci-dessous. J'accepte que l'ensemble des informations collectées dans le cadre de cette enquête soient utilisées pour des publications scientifiques ou de vulgarisation, dans des conditions de pseudonymisation.

J'accepte d'être contacté.e à l'adresse mail suivante :

.....
Nous vous contacterons pour vous proposer de participer à une deuxième enquête. Votre participation à cette première étude ne vous oblige en rien à participer à la deuxième. Les participant.e.s qui le désirent pourront également prendre connaissance des résultats de cette étude. Ils leur seront envoyés à l'adresse mail renseignée s'ils le demandent.

Vous pouvez à tout moment demander des informations supplémentaires sur cette étude en posant une question à l'adresse mail renseignée.

Adresse mail de contact de la doctorante en charge de la recherche : lucile.casse@univ-tlse2.fr

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N°2021-433) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.

Cette étude est enregistrée sous le N° 202201071640 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Annexe 3. Données sociobiographiques et positionnelles des sujets

<i>Variables</i>	<i>Effectif (n)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
9. Situation familiale		
Célibataire sans enfants	135	49
Couple sans enfants	125	46
Célibataire avec enfants	6	2
Couple avec enfants	7	3
10. Domiciliation		
Seul	86	31.5
Parents	61	22
Colocation (ou couple)	111	41
Famille	15	5.5
11. Autonomie financière		
Oui	113	41
Non	160	59
12. Classe sociale estimée		
Défavorisée	35	13
Moyenne	174	64
Favorisée	64	23
13. Fratrie		
Enfant Unique	30	11
Deux enfants	188	69
Trois enfants ou plus	55	20
14. Diplôme visé		
Aucun	106	39
Niveau 1 (CAP)	2	1
Niveau 2 (Bac)	7	2
Niveau 3 (Licence)	38	14
Niveau 4 (Master)	90	33
Niveau 5 (Doctorat)	30	11

Annexe 4. Résultats relatifs aux Analyses en composantes principales

Annexe 4-a. Structure factorielle des valeurs du travail

Numéro et intitulé de l'item de valeur	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (17.8%)	2 (16.1%)	
6. Réalisation	0.681		0.485
12. Stimulation intellectuelle	0.622		0.611
15. Variété	0.579		0.660
14. Style de vie	0.536		0.635
5. Indépendance	0.534		0.704
1. Altruisme	0.530		0.720
3. Créativité	0.471		0.772
11. Sens esthétique			0.807
10. Prestige		0.669	0.552
9. Management		0.652	0.574
13. Sécurité		0.622	0.602
2. Avantages économiques		0.597	0.597
8. Relations avec la hiérarchie		0.518	0.681
7. Relations avec les collègues			0.712
4. Environnement			0.765

Annexe 4-b. Structures factorielles des items de centralité du travail

- Travail-emploi

Numéro et intitulé de l'item de centralité	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (34.3%)	2 (28.2%)	
3 : Permet de donner un sens à ma vie.	0.765		0.355
4 : Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	0.762		0.269
9 : Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	0.736		0.450
5 : Permet de définir qui je suis.	0.717		0.453
2 : Est essentiel à ma vie.	0.602		0.511
7R : Est source d'ennui.		0.884	0.193
8R : Est source de pénibilité.		0.882	0.216
10R : Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.		0.560	0.557

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Exercer un emploi »

- Travail-activité

Numéro et intitulé de l'item de centralité	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (34.5%)	2 (23.5%)	
3 : Permet de donner un sens à ma vie.	0.789		0.320
2 : Est essentiel à ma vie.	0.779		0.343
5 : Permet de définir qui je suis.	0.724		0.348
4 : Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	0.720		0.395
9 : Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	0.636		0.593
1 : Est dans la nature de l'être humain	0.600		0.640
8R : Est source de pénibilité.		0.821	0.315
7R : Est source d'ennui.		0.796	0.331
10R : Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.		0.769	0.390

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Fournir un effort dans une activité »

- Travail-organisation

Numéro et intitulé de l'item de centralité	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (40.2%)	2 (24.8%)	
2 : Est essentiel à ma vie	0.866		0.235
4 : Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	0.845		0.266
3 : Permet de donner un sens à ma vie.	0.835		0.258
5 : Permet de définir qui je suis.	0.760		0.411
9 : Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	0.694		0.496
1 : Est dans la nature de l'être humain	0.604		0.633
7R : Est source d'ennui		0.901	0.188
8R : Est source de pénibilité		0.885	0.216
10R : Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse		0.730	0.439

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Travailler dans une organisation »

- Travail-sociétal

Numéro et intitulé de l'item de centralité	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (44.5%)	2 (26.4%)	
3 : Permet de donner un sens à ma vie.	0.899		0.135
4 : Est une de mes plus grandes sources de satisfaction.	0.888		0.163
2 : Est essentiel à ma vie.	0.861		0.199
5 : Permet de définir qui je suis.	0.861		0.234
9 : Est plus important que d'autres aspects de ma vie.	0.727		0.472
1 : Est dans la nature de l'être humain	0.559		0.678
8R : Est source de pénibilité.		0.874	0.232
7R : Est source d'ennui.		0.870	0.187
10R : Est quelque chose que j'évite et/ou je refuse.		0.811	0.321

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Apporter ma contribution à la société »

Annexe 4-c. Structures factorielles des items d'orientations du travail

- Travail-emploi

Numéro et intitulé de l'item d'orientation	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (21.2%)	2 (21%)	
11 : D'avoir des possibilités d'évolution	0.743		0.437
3 : D'avoir une nouvelle expérience professionnelle pour mon CV	0.692		0.421
2 : Que la rémunération soit importante	0.630		0.602
6 : D'avoir une place dans la société	0.526		0.521
9 : De pouvoir occuper et rythmer mes journées	0.449		0.728
1 : De pouvoir apprendre			0.790
4 : Que mon emploi soit en rapport avec ma formation initiale			0.817
10 : Travailler dans un climat bienveillant		0.737	0.441
7 : Avoir des conditions de travail satisfaisantes		0.709	0.472
8 : La stabilité et la sécurité de l'emploi		0.692	0.506
5 : Avoir un bon équilibre entre ma vie personnelle et professionnelle		0.631	0.601

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Ce qui est important pour moi dans le fait d'exercer un emploi c'est »

- Travail-activité

Numéro et intitulé de l'item d'orientation	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (36.1%)		
5 : Faire des activités où j'ai le temps de bien faire mon travail	0.732		0.463
8 : Faire des activités qui m'apportent un bien-être, qui me permettent de me sentir bien	0.719		0.484

4 : Réaliser des activités dans un climat de travail serein	0.710	0.496
2 : Faire des activités intéressantes, que j'ai du plaisir à faire	0.675	0.545
6 : Réaliser des activités où je peux avoir mon mot à dire	0.673	0.547
3 : Réaliser des activités qui me permettent d'apprendre	0.652	0.575
7 : Faire des activités qui font appel à la créativité	0.527	0.723
9 : Faire des activités variées		0.932
1 : Faire des activités avec des consignes précises		0.991

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Ce qui est important pour moi au travail (en tant qu'activité et effort à fournir pour la réaliser) c'est : »

- Travail-organisation

Numéro et intitulé de l'item d'orientation	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (29.1%)	2 (20.2%)	
4 : Travailler dans un milieu qui respecte les valeurs humaines	0.790		0.376
11 : Exercer dans un milieu où règne un bon climat de travail et/ou avec une hiérarchie bienveillante	0.747		0.438
9 : Travailler dans un milieu qui me laisse suffisamment de temps libre pour un bon équilibre entre vie de travail et vie personnelle	0.727		0.470
8 : Travailler dans une organisation qui assure des conditions de travail satisfaisantes	0.714		0.473
2 : Travailler dans un milieu qui me laisse de l'autonomie et/ou la possibilité de m'organiser	0.549		0.630
1 : Exercer dans un milieu de travail qui me permet d'envisager l'avenir avec confiance	0.544		0.562
12 : Travailler dans un milieu où l'on reconnaît et valorise mon travail	0.540		0.567

10 : Travailler dans une organisation qui est utile à la société.	0.488	0.750
3 : Exercer dans un milieu de travail me qui me permet d'évoluer dans les responsabilités et dans ma carrière	0.815	0.275
6 : Travailler dans une organisation dans laquelle je manage/dirige	0.790	0.362
5 : Travailler dans un milieu qui favorise la mobilité	0.746	0.439
7 : Travailler dans un milieu où j'ai un cadre de travail clair	0.435	0.748

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « C'est qui est important pour moi dans une organisation de travail c'est : »

- Travail-sociétal

Numéro et intitulé de l'item d'orientation	Composantes et % de la variance par composante		Unicité
	1 (36%)	2 (23.6%)	
5 : Qu'il permette le respect des règles éthiques.	0.820		0.304
4 : Contribuer à l'amélioration des conditions de vie de tous	0.803		0.297
6 : Œuvrer pour la paix	0.781		0.376
2 : Œuvrer à la préservation de la planète	0.693		0.505
7 : Travailler dans un climat serein et agréable	0.686		0.452
3 : Qu'il permette la diversité au travail	0.560		0.557
8 : Que mon travail soit reconnu par la société		0.846	0.266
10 : Etre respecté et admiré par autrui		0.839	0.288
11 : Avoir des contacts intéressants avec d'autres personnes		0.625	0.590

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Ce qui est important pour moi dans le travail, en tant que contribution à la société c'est ».

Annexe 4-d. Structures factorielles des items de finalités du travail

- Travail-emploi

Numéro et intitulé de l'item de finalité	Composantes et % de la variance par composante			Unicité
	1 (21.5%)	2 (20.1%)	3 (17.7%)	
1 : M'épanouir	0.795			0.338
2 : Acquérir des connaissances, compétences nouvelles	0.721			0.432
15 : Réaliser un travail qui m'intéresse	0.688			0.476
10 : Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie	0.642			0.525
6 : Avoir un bon salaire, un bon revenu		0.838		0.267
14 : Avoir le niveau de vie auquel j'aspire		0.801		0.301
9 : Pouvoir évoluer dans ma carrière		0.644		0.437
8 : Avoir des conditions de travail convenables		0.499		0.639
13 : M'intégrer dans un groupe, dans une équipe			0.851	0.225
3 : Me créer un réseau social			0.732	0.443
12 : Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel			0.702	0.397

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Selon cette conception du travail, j'exerce un emploi pour »

- Travail-activité

Numéro et intitulé de l'item de finalité	Composantes et % de la variance par composante			Unicité
	1 (23%)	2 (20%)	3 (15%)	
6 : Avoir un bon salaire, un bon revenu	0.833			0.267
14 : Avoir le niveau de vie auquel j'aspire	0.798			0.325
9 : Pouvoir évoluer dans ma carrière	0.786			0.307
8 : Avoir des conditions de travail convenables	0.686			0.389
3 : Me créer un réseau social		0.794		0.370
13 : M'intégrer dans un groupe, dans une équipe		0.740		0.417
7 : Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail		0.648		0.423
5 : Aider les autres		0.619		0.556
11 : Accomplir quelque chose d'important pour la société		0.528		0.540
1 : M'épanouir.			0.805	0.312
2 : Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles			0.765	0.366
4 : Être fier de moi par le travail que j'exerce			0.507	0.531
10 : Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie			0.493	0.655

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Selon cette conception du travail, je fournis un effort dans une activité pour »

- Travail-organisation

Numéro et intitulé de l'item de finalité	Composantes et % de la variance par composante			Unicité
	1 (24%)	2 (20.5%)	3 (20.4%)	
6 : Avoir un bon salaire, un bon revenu	0.870			0.231
14 : Avoir le niveau de vie auquel j'aspire	0.850			0.229
9 : Pouvoir évoluer dans ma carrière	0.603			0.441
8 : Avoir des conditions de travail convenables	0.592			0.536
1 : M'épanouir		0.777		0.357
2 : Acquérir des connaissances, des compétences nouvelles		0.738		0.360
15 : Réaliser un travail qui m'intéresse		0.687		0.399
13 : M'intégrer dans un groupe, dans une équipe			0.840	0.271
3 : Me créer un réseau social			0.812	0.308
7 : Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail			0.704	0.378

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Selon cette conception du travail, j'exerce dans une organisation pour »

- Travail-sociétal

Numéro et intitulé de l'item de finalité	Composantes et % de la variance par composante			Unicité
	1 (26%)	2 (24.7%)	3 (16.8%)	
5 : Aider les autres	0.830			0.301
1 : M'épanouir	0.803			0.317
11 : Accomplir quelque chose d'important pour la société	0.787			0.287
4 : Être fier de moi par le travail que j'exerce	0.758			0.328
7 : Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail	0.616			0.408
14 : Avoir le niveau de vie auquel j'aspire		0.859		0.239
6: Avoir un bon salaire, un bon revenu		0.801		0.307
9 : Pouvoir évoluer dans ma carrière		0.778		0.298
8 : Avoir des conditions de travail convenables		0.682		0.400
10 : Pouvoir structurer mon temps personnel, rythmer ma vie		0.664		0.455
13 : M'intégrer dans un groupe, dans une équipe			0.833	0.206
3 : Me créer un réseau social			0.796	0.308
12 : Obtenir de la reconnaissance, être valorisé par mon entourage professionnel			0.637	0.381

Note. La consigne préalable pour répondre aux items est : « Selon cette conception du travail (en tant que contribution à la société), je travaille pour »

Annexe 5. Procédure détaillée relative aux Analyses factorielles confirmatoires

Pour ajuster le modèle, nous avons parfois eu recours à des covariances d'items. Elles sont indiquées dans les tableaux suivants.

- Centralité : Travail-emploi

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des deux items inversés suivants : « *Le travail est source d'ennui* » et « *Le travail est source de pénibilité* ».

Covariance des items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RE1 item 7R ↔ RE1 item 8R	0.385	0.051	7.569	< .001	0.285	0.484

- Centralité : Travail-organisation

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des deux paires d'items suivants : « *Est dans la nature de l'être humain* » et « *Est essentiel à ma vie* ».

Covariance des items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RO1 item 1 ↔ RO1 item 2	0.216	0.046	4.678	< .001	0.125	0.306
RO1 item 9 ↔ RO1 item 7R	-0.244	0.059	-4.169	< .001	-0.359	-0.129

- Orientations : Travail-activité

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des deux items suivants : « *Réaliser des activités dans un climat serein* » et « *Faire des activités où j'ai le temps de bien faire mon travail* ».

Covariance des items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RA2 item 4 ↔ RA2 item 5	0.183	0.058	3.151	0.002	0.069	0.297

- Orientations : Travail-organisation

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des huit paires d'items suivantes : « Travailler dans une organisation qui assure des conditions de travail satisfaisantes » et « Travailler dans un milieu qui me laisse suffisamment de temps libre pour un bon équilibre ». « Exercer dans un milieu de travail me qui me permet d'évoluer dans les responsabilités et dans ma carrière » et « Travailler dans une organisation dans laquelle je manage/dirige ». « Travailler dans une organisation qui est utile à la société » et « Travailler dans un milieu où l'on reconnaît et valorise mon travail ». « Travailler dans un milieu qui respecte les valeurs humaines » et « Travailler dans une organisation qui est utile à la société ». « Travailler dans une organisation qui est utile à la société » et « Exercer dans un milieu où règne un bon climat de travail et/ou avec une hiérarchie bienveillante ». « Exercer dans un milieu où règne un bon climat de travail et/ou avec une hiérarchie bienveillante » et « Travailler dans un milieu où l'on reconnaît et valorise mon travail ». « Travailler dans un milieu qui me laisse suffisamment de temps libre pour un bon équilibre entre vie de travail et vie personnelle » et « Exercer dans un milieu où règne un bon climat de travail et/ou avec une hiérarchie bienveillante ». « Travailler dans un milieu qui favorise la mobilité » et « Travailler dans une organisation dans laquelle je manage/dirige ».

Covariances d'items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RO2 item 8 ↔ RO2 item 9	0.200	0.056	3.565	< .001	0.090	0.310
RO2 item 3 ↔ RO2 item 6	0.359	0.066	5.441	< .001	0.230	0.489
RO2 item 10 ↔ RO2 item 12	0.229	0.060	3.807	< .001	0.111	0.347
RO2 item 4 ↔ RO2 item 10	0.201	0.069	2.917	0.004	0.066	0.336
RO2 item 10 ↔ RO2 item 11	0.186	0.065	2.880	0.004	0.059	0.313
RO2 item 11 ↔ RO2 item 12	0.157	0.057	2.773	0.006	0.046	0.269
RO2 item 9 ↔ RO2 item 11	0.132	0.061	2.156	0.031	0.012	0.252
RO2 item 5 ↔ RO2 item 6	0.285	0.058	4.891	< .001	0.171	0.399

- Finalités : Travail-activité

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des deux items suivants : « Me créer un réseau social » et « M'intégrer dans un groupe, dans une équipe ».

Covariance des items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RA3 item 3 ↔ RA3 item 13	0.331	0.045	7.417	< .001	0.243	0.418

- Finalités : Travail-organisation

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des deux items suivants : « *Avoir un bon salaire, un bon revenu* » et « *Avoir le niveau de vie auquel j'aspire* ».

Covariance des items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RO3 item 6 ↔ RO3 item 14	0.354	0.045	7.822	< .001	0.266	0.443

- Finalités : Travail-sociétal

Les résultats de l'AFC indiquent la covariance des cinq paires d'items suivants : « *Avoir un bon salaire, un bon revenu* » et « *Avoir le niveau de vie auquel j'aspire* », « *Avoir un bon salaire, un bon revenu* » et « *Pouvoir évoluer dans ma carrière* », « *Me créer un réseau social* » et « *M'intégrer dans un groupe, dans une équipe* », « *Être fier de moi par le travail que j'exerce* » et « *Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail* », ainsi que « *M'épanouir* » et « *Apporter du soutien et de l'aide à mes partenaires de travail* ».

Covariance des items

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
RS3 item 6 ↔ RS3 item 14	0.335	0.039	8.487	< .001	0.257	0.412
RS3 item 6 ↔ RS3 item 9	0.220	0.046	4.750	< .001	0.129	0.311
RS3 item 3 ↔ RS3 item 13	0.199	0.044	4.481	< .001	0.112	0.286
RS3 item 4 ↔ RS3 item 7	-0.255	0.057	-4.461	< .001	-0.368	-0.143
RS3 item 1 ↔ RS3 item 7	-0.204	0.055	-3.687	< .001	-0.312	-0.095

Annexe 6. Analyses descriptives des variables issues de nos ACP

Variables liées aux valeurs du travail

	Valeurs Intrinsèques et sociales	Valeurs Extrinsèques et de prestige	Groupe de valeurs
N	272	273	272
Missing	1	0	1
Mean	1.50	1.52	2.41
Median	1.50	2	3.00
Standard deviation	0.501	0.501	1.21
Minimum	1	1	1
Maximum	2	2	4
Skewness	0.00	-0.0663	0.0505
Std. error skewness	0.148	0.147	0.148
Kurtosis	-2.01	-2.01	-1.56
Std. error kurtosis	0.294	0.294	0.294
Shapiro-Wilk W	0.636	0.636	0.819
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001

Variables de centralité du travail

	Centralité E1	Centralité E2	Centralité A1	Centralité A2	Centralité O1	Centralité O2	Centralité S1	Centralité S2
N	273	273	273	273	273	273	273	273
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.09	3.64	3.53	3.91	2.82	3.73	3.47	4.02
Median	3.20	3.67	3.67	4.00	2.83	3.67	3.50	4.00
Standard deviation	0.885	0.821	0.748	0.788	0.857	0.851	0.971	0.872
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.67	1.00	1.33	1.00	1.00
Maximum	4.80	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Skewness	-0.385	-0.414	-0.588	-0.343	-0.0596	-0.200	-0.616	-0.809
Std. error skewness	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147
Kurtosis	-0.409	0.0427	0.404	-0.284	-0.326	-0.635	-0.124	0.256
Std. error kurtosis	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294
Shapiro-Wilk W	0.974	0.964	0.972	0.941	0.985	0.956	0.955	0.903
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001	0.006	< .001	< .001	< .001

Variables d'orientations du travail

	Emploi Statut	Emploi Equilibre	Activité Bien- être	Organisation Humain	Organisation Promoteur	Sociétal Universel	Sociétal Reconnaissance
N	273	273	273	273	273	273	273
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.64	4.46	4.34	4.38	3.62	4.26	3.63
Median	3.80	4.50	4.38	4.38	3.75	4.33	3.67
Standard deviation	0.679	0.480	0.488	0.492	0.764	0.657	0.871
Minimum	1.20	2.50	1.75	1.25	1.25	1.00	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Skewness	- 0.632	-0.855	-1.33	-1.51	-0.477	-1.19	-0.517
Std. error skewness	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147	0.147
Kurtosis	0.769	0.530	4.20	5.69	-0.0571	2.45	-0.0269
Std. error kurtosis	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294	0.294
Shapiro-Wilk W	0.966	0.900	0.907	0.896	0.971	0.899	0.961
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

Variables des finalités développementales

	Emploi	Activité	Organisation	Sociétal
N	273	273	273	273
Missing	0	0	0	0
Mean	4.17	4.16	4.11	4.03
Median	4.25	4.25	4.00	4.20
Standard deviation	0.706	0.596	0.704	0.810
Minimum	1.50	1.75	1.33	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00
Skewness	-1.12	-0.552	-0.932	-1.23
Std. error skewness	0.147	0.147	0.147	0.147
Kurtosis	1.44	0.284	1.30	1.65
Std. error kurtosis	0.294	0.294	0.294	0.294
Shapiro-Wilk W	0.900	0.949	0.915	0.897
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001

Variables des finalités Matérialistes

	Emploi	Activité	Organisation	Sociétal
N	273	273	273	273
Missing	0	0	0	0
Mean	4.13	3.76	4.09	3.77
Median	4.25	4.00	4.20	4.00
Standard deviation	0.700	0.967	0.707	0.921
Minimum	1.00	1.00	1.60	1.20
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00
Skewness	-1.12	-0.916	-0.867	-0.646
Std. error skewness	0.147	0.147	0.147	0.147
Kurtosis	1.69	0.424	0.755	-0.289
Std. error kurtosis	0.294	0.294	0.294	0.294
Shapiro-Wilk W	0.910	0.922	0.932	0.941
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001

Variables des finalités sociales

	Emploi	Activité	Organisation	Sociétal
N	273	273	273	273
Missing	0	0	0	0
Mean	3.32	3.53	3.72	3.38
Median	3.33	3.60	3.75	3.33
Standard deviation	0.908	0.793	0.786	0.977
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00
Skewness	-0.422	-0.635	-0.563	-0.423
Std. error skewness	0.147	0.147	0.147	0.147
Kurtosis	-0.110	0.515	0.190	-0.0918
Std. error kurtosis	0.294	0.294	0.294	0.294
Shapiro-Wilk W	0.969	0.966	0.963	0.962
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001

Annexe 7. Tableaux de répartition des sujets dans les différentes classes

Pour effectuer un découpage en trois classes basé sur la distribution des scores, on considère le score maximal et minimal, puis on détermine l'empan en faisant : (score maximal – score minimal) / nombre de classes. Le résultat permet de déterminer les bornes de chaque classe. L'exemple suivant montre comment nous avons calculé les bornes de chaque classe pour le facteur de centralité existentielle du travail-emploi (dont le score maximal est 24 et le score minimal est 5). Ici l'empan est de 6,3 car : $(24 - 5) / 3 = 6,3$.

Première classe : $5 + 6,3 = 11,3$. Donc de 5 à 11 la centralité est faible.

Deuxième classe : $11,3 + 6,3 = 17,6$. Donc de 12 à 17 la centralité est modérée.

Troisième classe : $17,6 + 6,3 = 23,9$. Donc de 18 à 24 la centralité est élevée.

Annexe 7-a. Tableau relatif aux facteurs de centralité du travail

Facteurs de Centralité	Classes	Amplitude	Sujets (en %)
Emploi existentiel	Classe 1 : Faible	5 à 11	19
	Classe 2 : Modéré	12 à 17	48
	Classe 3 : Elevé	18 à 24	33
Emploi hédonique	Classe 1 : Faible	3 à 7	10
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	47
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	43
Activité existentiel	Classe 1 : Faible	6 à 14	9
	Classe 2 : Modéré	15 à 22	50
	Classe 3 : Elevé	23 à 30	41
Activité hédonique	Classe 1 : Faible	5 à 8	8
	Classe 2 : Modéré	9 à 11	37
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	54
Organisation existentiel	Classe 1 : Faible	6 à 14	32
	Classe 2 : Modéré	15 à 22	55
	Classe 3 : Elevé	23 à 30	13
Organisation hédonique	Classe 1 : Faible	4 à 7	9
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	44
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	47
Sociétal existentiel	Classe 1 : Faible	6 à 14	14
	Classe 2 : Modéré	15 à 22	43
	Classe 3 : Elevé	23 à 30	43
Sociétal hédonique	Classe 1 : Faible	3 à 7	6
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	27
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	67

Annexe 7-b. Tableau relatif aux facteurs d'orientations au travail

Facteur : Orientations	Classes	Amplitude	Sujets (en %)
Emploi	Classe 1 : Faible	6 à 12	6
Recherche Place et statut	Classe 2 : Modéré	13 à 18	43
	Classe 3 : Elevé	19 à 25	51
Emploi	Classe 1 : Faible	10 à 13	3
Recherche équilibre et sécurité	Classe 2 : Modéré	14 à 16	21
	Classe 3 : Elevé	17 à 20	76
Activité	Classe 1 : Faible	12 à 19	1
Recherche bien-être et bien-travailler	Classe 2 : Modéré	20 à 27	15
	Classe 3 : Elevé	28 à 35	84
Organisation	Classe 1 : Faible	10 à 20	0
Recherche milieu humain	Classe 2 : Modéré	21 à 30	10
	Classe 3 : Elevé	31 à 40	90
Organisation	Classe 1 : Faible	5 à 10	10
Recherche milieu promoteur	Classe 2 : Modéré	11 à 15	50
	Classe 3 : Elevé	16 à 20	40
Sociétal	Classe 1 : Faible	6 à 14	2
Recherche valeurs universelles	Classe 2 : Modéré	15 à 22	18
	Classe 3 : Elevé	23 à 30	80
Sociétal	Classe 1 : Faible	3 à 7	11
Recherche de reconnaissance	Classe 2 : Modéré	8 à 11	45
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	44

Annexe 7-c. Tableau relatif aux facteurs de finalités du travail

Facteur : Finalités	Classes	Amplitude	Sujets (en %)
Emploi Développement	Classe 1 : Faible	6 à 10	3
	Classe 2 : Modéré	11 à 15	24
	Classe 3 : Elevé	16 à 20	73
Emploi Matérialiste	Classe 1 : Faible	4 à 9	3
	Classe 2 : Modéré	10 à 14	18
	Classe 3 : Elevé	15 à 20	79
Emploi Social	Classe 1 : Faible	3 à 7	19
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	52
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	29
Activité Matérialiste	Classe 1 : Faible	4 à 9	10
	Classe 2 : Modéré	10 à 14	28
	Classe 3 : Elevé	15 à 20	62
Activité Social	Classe 1 : Faible	5 à 11	7
	Classe 2 : Modéré	12 à 18	47
	Classe 3 : Elevé	19 à 25	46
Activité Développement	Classe 1 : Faible	7 à 11	2
	Classe 2 : Modéré	12 à 15	28
	Classe 3 : Elevé	16 à 20	70
Organisation Matérialiste	Classe 1 : Faible	6 à 10	5
	Classe 2 : Modéré	11 à 15	25
	Classe 3 : Elevé	16 à 20	70
Organisation développement	Classe 1 : Faible	4 à 7	3
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	25
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	72
Organisation Social	Classe 1 : Faible	3 à 7	11
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	42
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	47
Sociétal Développement	Classe 1 : Faible	5 à 11	5
	Classe 2 : Modéré	12 à 18	23
	Classe 3 : Elevé	19 à 25	72
Sociétal Matérialiste	Classe 1 : Faible	6 à 12	11
	Classe 2 : Modéré	13 à 18	31
	Classe 3 : Elevé	19 à 25	58
Sociétal Social	Classe 1 : Faible	3 à 7	18
	Classe 2 : Modéré	8 à 11	47
	Classe 3 : Elevé	12 à 15	35

Annexe 8. Notice d'information RGPD à destination des participants de la 2^{ème} étude et formulaire de consentement

Titre du projet : Les rapports au travail des jeunes de la génération « z ».

Avant d'accepter de participer à cette recherche veuillez prendre connaissance des informations qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Objectif de la recherche

Le projet de thèse a pour objectif d'étudier les rapports au travail des jeunes de la génération « z » ainsi que les processus de construction de ces rapports au travail.

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet

Lucile Cassé, doctorante en Psychologie
lucile.casse@univ-tlse2.fr ; 06 47 67 63 05
Sous la direction de Alexis le Blanc (PU) et Marie-Pierre Cazals (MCF)
Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail
Université Toulouse Jean Jaurès - 5 allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE - Cedex 9

Ce que l'on attend de vous

Votre participation consiste, dans cet entretien d'environ une heure, à répondre à des questions concernant vos rapports au travail et votre entourage.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies vous concernant font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

Certaines des données recueillies dans la présente étude peuvent constituer des données sensibles.

Le contenu des entretiens sera enregistré et intégralement retranscrit.

Toutes les informations qui seront recueillies seront traitées de façon anonyme et resteront confidentielles (pseudo-anonymisation à l'aide d'un numéro d'identifiant).

La durée de conservation des données sera de 2 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront détruites. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Alexis le Blanc (alexis.le-blanc@univ-tlse2.fr).

Seule la responsable scientifique et les 2 co-directeurs de thèse auront accès à vos données.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Chaque participant.e pourra, s'il ou elle le souhaite, se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque, en nous contactant à l'adresse mail indiquée. Toutes les données le/la concernant seront alors automatiquement supprimées.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien permet de recueillir uniquement des données sociobiographiques, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous.

Diffusion :

Cette recherche donnera lieu à la rédaction d'une thèse de doctorat et à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Je reste à votre disposition par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Pour garantir vos droits à la vie privée, nous vous demandons de bien vouloir donner votre consentement explicite.

J'ai lu et compris la notice d'information ci-dessus. J'atteste ainsi avoir pris connaissance des informations sur le projet de recherche mentionnées ci-dessus et je déclare accepter, librement, et de façon éclairée, de participer à l'étude sur la construction des rapports au travail des jeunes de la génération « z ».

J'accepte que mes propos soient enregistrés sur un support audio afin qu'ils soient retranscrits.

J'ai noté la possibilité de me retirer de la recherche en tout temps et sans avoir à fournir de justifications, en contactant la doctorante en charge du projet mentionnée ci-dessus. J'accepte que l'ensemble des informations collectées dans le cadre de cette enquête soient utilisées pour des publications scientifiques ou de vulgarisation, dans des conditions de pseudonymisation.

J'accepte d'être contacté.e à l'adresse mail suivante :

.....

Les participant.e.s qui le désirent pourront également prendre connaissance des résultats de cette étude. Ils leur seront envoyés à l'adresse mail renseignée s'ils le demandent.

Vous pouvez à tout moment demander des informations supplémentaires sur cette étude en posant une question à l'adresse mail renseignée.

Adresse mail de la doctorante en charge de la recherche : lucilecasse2@gmail.com

Fait à le

Signatures :

Le ou la participant.e

La doctorante responsable de la recherche

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N°2023-616) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.

Cette étude est enregistrée sous le N° 202303291634 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Annexe 9. Grille d'entretien

Première partie : entretien d'approfondissement

- Revenir sur la situation professionnelle du sujet, a-t-elle évolué depuis la passation du questionnaire ?
- Est-ce que tu te rappelles que dans ce questionnaire tu répondais à des questions sur 4 types de rapports au travail ? Est-ce que tu as compris les significations derrière ces 4 types de rapports au travail ?
- Puis revenir sur les résultats de son questionnaire : sélectionner un élément saillant par type de rapport au travail sur lequel le questionner.

Deuxième partie : récit de vie

Consigne :

« Maintenant qu'on a bien défini ensemble quels sont tes rapports au travail, j'aimerais comprendre comment ils se sont construits. Donc j'aimerais que tu me racontes si, au cours de ta vie, des personnes ont pu jouer un rôle dans ta façon de voir le travail.

Relance : ça peut être au cours de ton enfance/adolescence/âge adulte/période actuelle ».

(Ne pas interrompre le sujet ni le relancer pendant cette partie de l'entretien).

Troisième partie : entretien semi-directif avec support visuel

Sortir la première version du support : « Sur ce schéma tu peux voir différentes bulles qui représentent différentes personnes. Tu m'as parlé de... (reprendre les personnes citées) ».

Si besoin pour chaque personne citée, le relancer :

- *Est-ce que tu peux m'expliquer quel rôle a eu X vis-à-vis de tes rapports au travail ?*
- *Et comment tu l'as vécu ? ça a été une aide, un soutien ou plutôt un obstacle, une source de difficulté ?*

- Est-ce qu'en regardant les bulles tu penses à d'autres personnes qui ont pu jouer un rôle dans ta façon de voir le travail mais dont tu as oublié de parler ?

(Tu n'es pas obligé de sélectionner toutes les bulles et tu peux rajouter une personne ici qui a joué un rôle mais qui ne correspond à aucune de ces descriptions (lui montrer celle avec le point d'interrogation)).

S'il sélectionne toutes les bulles : est-ce que tu peux me désigner les bulles contenant les personnes qui ont été les plus significatives ?

Si besoin, pour chaque nouvelle personne sélectionnée le relancer avec les 2 mêmes relances :

- *Est-ce que tu peux m'expliquer quel rôle a eu X vis-à-vis de tes rapports au travail ?*

- *Et comment tu l'as vécu ? ça a été une aide, un soutien ou plutôt un obstacle, une source de difficulté ?*

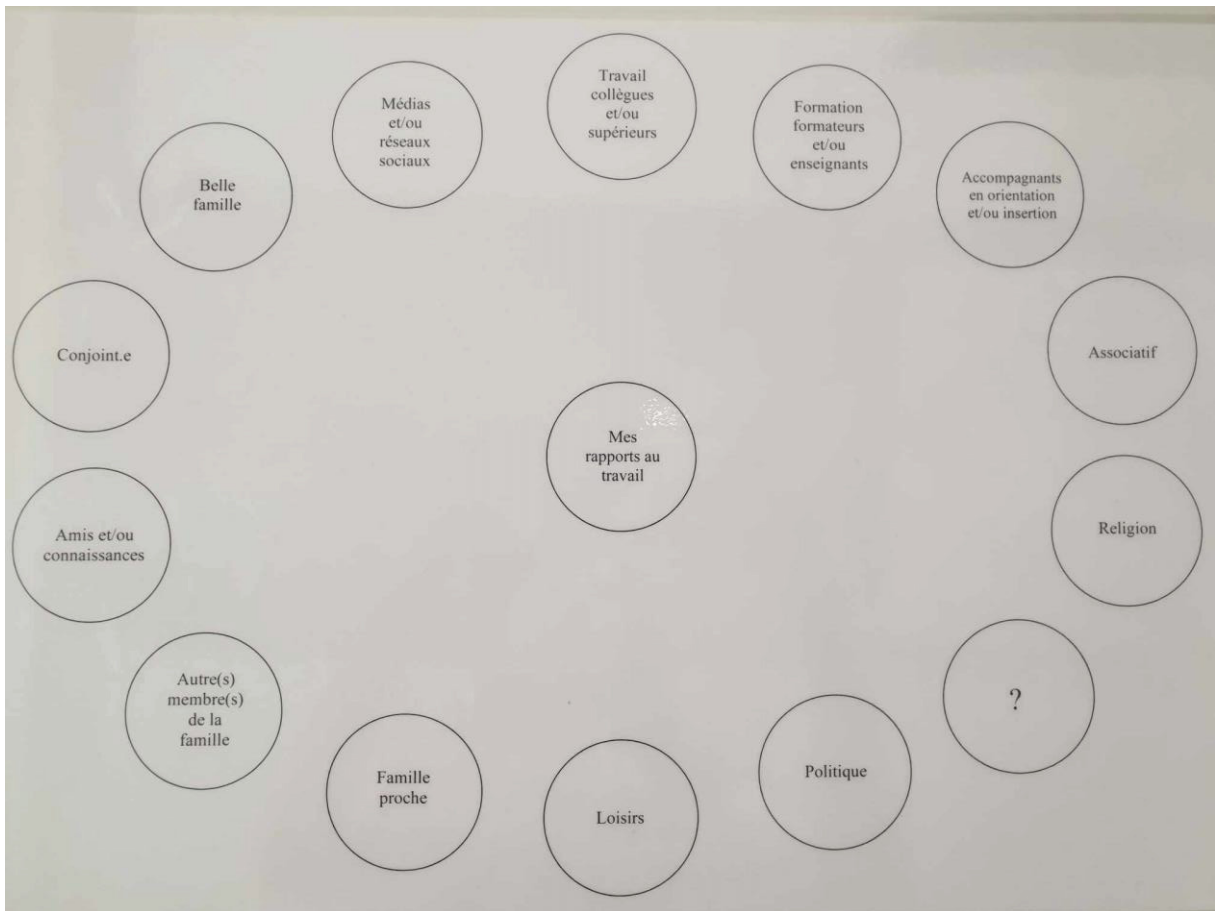
Sortir la 2^{ème} version du support (vierge avec bulles découpées à placer) :

- On va garder toutes les bulles qui contiennent les personnes qui ont joué un rôle dans ta façon de voir le travail. Comment tu les disposerais sur ce schéma ? *(Notamment vis-à-vis de leurs façons respectives de voir le travail)*
- Selon toi, est-ce qu'il y a des contradictions entre les rapports au travail de certaines de ces personnes, et notamment est-ce que tu as le sentiment d'avoir perçu/reçu des choses contradictoires venant d'eux ? (contradictoires dans le sens de : telle personne me dit A, l'autre me dit B)
(Si aucune : as-tu perçu une contradiction entre la façon de voir le travail d'une certaine personne et la tienne ?)
- Et toi comment tu as réagi face à ces contradictions ? Comment tu les as vécues ?
- Dernière question : Pour finir concernant le travail, comment envisages-tu l'avenir ?
(Si besoin : tu veux garder ton travail ou pas ? Si non : lequel ? Si oui : tu ne souhaites pas qu'il évolue ?)

Fin de l'entretien : Je n'ai plus de questions, est-ce que tu veux ajouter quelque chose ? Qui te semblerait important et qui n'a pas été abordé ?

Retour sur le vécu de l'entretien

Annexe 10. Support visuel



Annexe 11. Tableaux thématiques

Annexe 11-a. Thématique : Rapports au travail (Entretien – partie I)

- Aspects majoritairement recherchés au travail de manière générale

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Bien-être	Parmi le plus important	« Faire en sorte que tout le monde soit bien » (1A)	Tous sauf 1B
	Lien vie professionnelle et personnelle	« Comme ça se passait mal au boulot, ça se répercutait dans ma vie » (1A)	1A, 2B, 2C, 2D, 3B, 4C
Evolution, désir de changement	Important ou projet de changement	« La routine c'est ce qui fait craquer souvent » (1B)	1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 3B, 3C, 3D, 4C

- Thématiques par type de « rapport au travail »

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Emploi	Obligatoire	« Travailler peut ne pas être obligatoire mais avec la société dans laquelle on vit (...) c'est impossible » (1B)	Tous sauf 2D, 3D, 4C
Rémunération dans l'emploi	Important	« La place importante c'est l'impact pécunier » (2A)	1A, 2A, 3C, 4A
	Pas important	« Je demande pas à avoir un salaire excessif » (3D)	2C, 2B, 2D, 3D
	Ambivalent	« C'est triste parce qu'on en a besoin mais en réalité c'est pas le plus important » (1D)	1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 3C, 4B
Organisation	Rejet de la hiérarchie	« L'idéal (...) un travail dans lequel je travaille que pour moi » (1C)	1A, 1C, 1D, 2B, 2C
	Critique de la hiérarchie - Incompétence	« Ils vont pas chercher l'information (...) ils ont un aspect social qui est très manquant » (1D)	1D, 2B, 2C, 3D, 4B, 4C, 4D
	Critique de la hiérarchie - Injustice	« 420h de ma vie ont disparu dans leurs petites poches » (1A)	1A, 1C
	Dépend de l'expérience	« Ça dépend des organisations » (4C)	3D, 4B, 4C, 4D
	Critique - Obsession argent	« C'est des personnes qui pensent qu'aux chiffres (...) ça m'agace » (2B)	1D, 2B, 2C

Efforts fournis dans l'activité	Effort fourni si l'activité plaît	« C'est pas pour autant que je serai pas prêt à travailler beaucoup si c'est quelque chose qui me plaît » (1C)	1C, 2A, 2B, 2D, 3C, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D
	Si ça plaît la notion d'effort disparaît	« Si le travail me plaît, je compterai pas ça comme un effort » (1B)	1B, 2C
	Efforts pas reconnus	« Il y a un gros souci dans : est-ce qu'on va vraiment valoriser la charge que tu te mets » (1D)	1A, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 3C, 4B, 4D
Travail sociétal (utilité et place)	Rejeté (les 2 aspects)	« Le travail je considère pas ça comme une contribution à la société » (1A)	1A, 1B, 1C, 3C
	Utilité sociale (importance)	« Ça fait vraiment partie de mon ambition de vie de me sentir utile dans la société » (4D)	2A, 2B, 2C, 2D, 3B, 3D, 4A, 4C, 4D
	Permet d'avoir sa place (importance)	« Le travail occupe une place très importante dans la société » (4A)	3B, 4A, 4D

- Thématiques par « cluster »

Cluster 1

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Centralité du travail	Très basse	« Je vis pas dans l'optique d'avoir le travail de mes rêves, de me lever à 7h le matin » (A)	A, C
	Equilibre recherché	« Si le travail ne nuit pas à cet équilibre y'a pas de problème » (B)	B, D
Raisons du peu d'importance accordé au travail	Hors travail plus important	« Le plus important ? Tout ce qui se passe en dehors de l'emploi » (C)	A, B, C
	Monde du travail injuste	« Mes heures sup' on en fait quoi ? (...) Ca donne pas envie de fournir plus d'effort que ça dans le travail » (A)	A, C, D
Contribution à la société	Pas recherchée	« Je ne suis pas satisfait de la société dans laquelle j'ai grandi, me sentir utile à cette dernière est en bas de la liste de mes priorités » (C)	A, B, C
Recherché au travail	Bien-être	« Si je ne suis pas bien dans ce que je fais, je ne persévère pas » (C)	A, C, D
	Contenu qui plaît	« C'est pas pour autant que je serai pas prêt à travailler beaucoup (...) si c'est quelque chose qui me plaît » (C)	Tous

	Relations sociales	« Je trouve que c'est un bon tremplin pour faire des rencontres » (C)	C
	Multiplier les expériences	« Ce qui est bon pour moi c'est juste d'expérimenter plusieurs choses différentes »	C
	Evolution de carrière	« Si ça arrive pas à un moment où je peux plus progresser. Ça va être très difficile de se demander si le travail que je fais est important pour moi » (D)	B, D
Hiérarchie	Rejet	« Dans une entreprise, ce qui bloque le plus c'est la hiérarchie » (D)	A, C, D

Cluster 2

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Recherché au travail	Activité qui plaît	« c'est mon petit plaisir d'être psychologue » (C)	Tous
	Rémunération ou sécurité	« la place importante c'est l'impact pécunier » (A)	A
	Relations sociales	« le côté social (...) j'aime bien apprendre des autres » (B)	A, B, D
Contribution à la société	Utilité	« pour moi l'un des enjeux du travail c'est de fournir quelque chose à la société pour la faire avancer, pour l'améliorer » (D)	Tous
Hiérarchie	Indépendance recherchée	« le libéral m'intéresse de plus en plus. Parce que j'en ai marre des injonctions » (B)	B, C
Centralité	Equilibre recherché	« c'est quand même important de mon point de vue, d'avoir du temps pour soi, pour ses proches, pour sa vie personnelle et que le professionnel empiète pas sur tout non plus » (D)	A, B, D
	Hors-travail plus important	« C'est pas ma vie le travail. C'est pas ça qui va me satisfaire, c'est plutôt ma vie à côté » (C)	C

Cluster 3

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Contribution à la société	Utilité	« La question que je me suis tout le temps posée, c'est : est-ce que mon sujet est légitime est-ce que mon sujet il apporte quelque chose en fait, est ce que c'est important de travailler sur ça ou pas ? Est-ce que quelque part, ça fait avancer le monde ou pas ? » (D)	B, D

	Pas recherchée	« Je vais peut-être être un peu égoïste dans la chose. C'est d'abord moi, après les autres » (C)	C
Le plus important au travail	Intégration sociale	« J'ai des besoins sociaux » (A)	A
	Bien être	« Le plus important au travail je dirais que c'est de me sentir bien là où je suis et utile » (B)	B, D
	Passion, plaisir	« quand on travaille, il faut qu'on le fasse avec passion » (C)	C, D
Recherché au travail	Rémunération	« Il faut gagner de l'argent quoi. Parce que bon, dans le monde dans lequel on vit, on en a besoin »	B, C, D
	Evolution	« J'ai des ambitions et avoir un emploi ou je vois entre guillemets déjà le plafond je trouve ça dommage » (D)	C, D
Organisation	Nécessaire	« Il y a forcément une organisation à respecter un minimum » (B)	A et B
Hierarchie	Indépendance recherchée	« Moi je suis quelqu'un qui n'aime pas être vraiment dirigé » (C)	C, D
Centralité	Equilibre	« Ce qui est important au travail, c'est d'avoir un bon équilibre » (D)	A, B, D
	Existentielle	« Je veux pas dire que ça définit une personne mais presque » (C)	C

Cluster 4

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Centralité du travail	Très importante	« Au taff, c'est un investissement à 1000 % » ; « mon contrat c'est du 9h-17h. Ben si ça doit finir à 20h, je finirai à 20h » (D)	A, B, C, D
Raison de l'importance	Indépendance	« Ne pas être dépendante d'une personne, que ce soit, mon père ou peut être mon copain (...) et aussi ne pas dépendre de la société » (A)	A, B, D
	Plaisir	« C'est trop bien le travail, le travail en fait c'est trop cool » (D)	Tous
Recherché au travail	Conditions de travail	« Les conditions de travail et le bien-être, c'est le plus important (...) Mais si je me sens pas bien au travail, c'est pas possible » (B)	B, D
Contribution à la société	Utilité	« Ça fait vraiment partie de de mon ambition de vie de me sentir réellement utile dans la société » (D)	A, C, D
	Avoir une place	« Le travail a une place très importante dans la société » (A)	A, D

- Thématiques liées aux variables sociobiographiques

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Genre (féminin)	Importance de travailler pour une femme	« Soit tu fais des études, soit tu bosses, surtout en tant que fille » (4D)	2B, 2C, 3B, 4A, 4B, 4D
	Le travail permet d'obtenir une indépendance	« Ça me permettrait d'avoir l'autonomie financière. Ne pas être dépendante d'une personne » (4A)	3B, 4A, 4D
	Le travail permet d'obtenir une place et une reconnaissance	« C'est ma valorisation auprès de la société » (4D)	2C, 4A, 4D
Milieu social	Lien entre leur milieu social et les injustices (subies ou non) et l'argent (cherché ou non)	« J'ai toujours grandi dans un milieu qui a été assez favorisé donc l'argent ça a jamais été un sujet de soucis dans mon environnement familial » (2D)	2B, 2C, 2D, 4D
Diplômes	Moyen de rendre ses parents fiers	« C'est vu comme quelque chose quand même de de très gratifiant pour mon père » (4D)	1C, 1D, 2B, 2C, 2D, 3B, 4D

- Thématiques liées aux variables positionnelles

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Inactivité	Choisie ou facile à vivre	« J'ai besoin de garder un bon rapport à ma liberté » (1C)	1A, 1C, 1D
	Longue et plus difficile à vivre	« Il fallait que je reprenne ma vie en main » (1B)	1B
Activité	Vécue comme vocationnelle	« Je m'étais pas trompée d'études et de métier (...) mon métier je l'adore » (2B)	2B, 2C
	Vocation recherchée	« Ce pour quoi je me prépare depuis la nuit des temps » (2D)	2A, 2D
Alternance	Confrontation à la réalité du métier	« Le premier stage ça m'a ramenée à la réalité (...) j'avais aucune connaissance du monde du travail, donc j'idéalisais un peu tout et ces expériences ça a été un vrai retour à la réalité » (3B)	3B, 3C, 3D
Etudiants	Pression parentale ou sociétale	« Ma mère a pas terminé ses études (...) mon père voulait pas que ça se répète sur moi (...) j'avais une pression » (4A)	4A, 4C, 4D

Annexe 11-b. Thématique : Influences de l'entourage (Entretien – partie II)

- Thématique : Quelles personnes ont joué un rôle dans la façon de voir le travail ?

Sous-thèmes	Personnes citées	Verbatims	Sujets
Personnes citées spontanément	Parents		1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3D, 4C, 4D
	Père		3C, 4A
	Mère		4B
	Fratric		2A, 2B, 4D
	Oncles		1B, 2C
	Grands parents		2C, 3C
	Amis		1A, 1B, 2A, 2B, 3C, 4A, 4D
	Supérieurs de travail		1A, 1B, 2A, 2B, 2D, 3C, 3D, 4B, 4D
	Collègues de travail		2A, 2D, 3B, 3D, 4A, 4B, 4D
	Enseignants, formateurs		1D, 2A, 3B
	Associatif		2D, 4B
	Loisirs		3C
	Professionnels		1D, 2B
	Conjoint		2B
	Conseiller orientation		4C, 4D
Medias, réseaux sociaux		1D	
Personnes citées avec support	Collègues de travail		2B, 2C, 3A
	Supérieurs		2C, 4C
	Enseignants/Formateurs		1A, 1B, 2D, 3D, 4B, 4C
	Associatif		1B, 2A, 4A
	Grands-parents		1B, 3B, 4C
	Beaux-parents		2C, 4A, 4D
	Conjoint		1C, 2C, 4A, 4B, 4C, 4D
	Accompagnants/orientation	Mission locale	1D, 4A
	Religion		2C, 4A
	Réseaux, sociaux et média		2B, 3C, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D
	Loisirs		1B
	Membres de la famille		4B
	Amis		2C, 2D, 3D, 4B
	Politique		2B, 4B, 4D

- Thématique : Personnes les plus influentes et raisons de l'influence

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Parents	Proximité	« Je suis fusionnel avec les deux donc très clairement je pense que j'ai pas cette objectivité-là de de me détacher de leur avis » (1C)	1A, 1C, 1D, 2A, 2C, 2D, 3A, 3C, 4C, 4D
	Aide, conseils	« Ils m'ont donné les clés pour que je puisse réussir à faire ce qui pouvait me plaire » (1A)	1A, 1D, 4D
	Pertinence	« C'est ceux qui avaient l'avis, on va dire le plus pertinent (...) il y a encore des fois où je les appelle quand j'ai des doutes, quand j'ai des incertitudes » (1A)	1A
	Les premiers (formateurs) : la « base »	« Forcément mes parents parce que c'est eux qui m'ont élevée en premier » (2C)	1D, 2A, 2C, 3C, 4A, 4B, 4D
	Modèle	« Mes parents avaient été pour moi une grande source d'inspiration (...) je les idéalisais » (1C)	1C, 2B, 2D, 3C, 4D
Famille	Culture familiale	« Tout le monde faisait ça, c'est ce qu'il fallait faire » (2B)	2B, 3C, 4D
Grands parents	Modèle	« J'ai beaucoup été influencé par ma famille (...) de par mes grands-parents qui ont toujours beaucoup travaillé » (3C)	3C
Amis	Pertinence (réévaluer les apprentissages parentaux ou personnels)	« Mon objectif à long terme c'est mon ami qui me l'a donné qui est en opposition avec ma famille mais qui me semble plus intéressant et qui me convient mieux » (1A)	1A, 4A
	Aide	« Ils ont été là au moment où j'en ai eu besoin (...) c'est eux qui sont venus vers moi pour m'aider » (1B)	1B
Enseignants et/ou formateurs	Les deuxièmes formateurs (notion de réalité)	« Ils sont tout autant formateurs que nos parents » (2A)	1B, 2A, 3B, 4A
	Passion transmise	« C'est des gens qui sont passionnés (...) c'est avec cette passion que je veux faire mon travail » (4B)	3D, 4B
Accompagnant (mission locale ou associatif)	Conseils, aide, proximité et relationnel	« Il y avait cette relation de confiance qui s'est créée » (4A)	1B, 4A

Travail (supérieurs ou collègues)	Confrontation à la réalité, apprentissage	« Ce travail, il m'a permis vraiment de prendre confiance en moi, de savoir m'organiser (...) ça restera toujours source de de leçons » (4D)	1A, 1D, 2D, 4B, 4D
	Relationnel	« Il y a ce côté très affectif aussi quand même des collègues avec qui je m'entends bien et ce côté d'entraide » (2D)	2D, 4D
Conjoint	Proximité	« C'est les gens les plus proches, conjoint, c'est parce que tu vis avec donc ça a de l'influence » (2C)	2B, 2C, 4C
	Soutien (notamment financier)	« On m'avait proposé que bénévole bah j'ai accepté mais parce que j'ai une situation qui me le permet aussi parce que j'ai un mari » (2C)	2B, 2C
Religion		« Le travail est un moyen pour se rapprocher de Dieu (...) la bible te dit que c'est important de bien bosser, de bien faire les choses » (2C)	2C, 4A

- Thématique : Influence sociétale

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Société et monde du travail	Difficulté et dureté	« On vit pas dans un monde de tendres » (3C)	Tous sauf 1B, 3A
Projection dans l'avenir	Inexistante	« L'avenir je ne l'envisage pas » (3A)	3A, 3B, 3C, 4A
	Angoissante	« Je me sens dans un monde en insécurité, j'ai peur que tout s'effondre » (1C)	1C, 2A, 2D, 3D
	Indépendance	« J'aimerais bien qu'à mes 30ans je puisse ouvrir ma boîte » (1D)	1A, 1D, 2B, 4C
	Retrouver de la stabilité et/ou agir sur la société	« Si c'est mon travail la carte qui me permet de redessiner la société, ben il faut que je l'utilise à 300% en fait » (2D)	1B, 2C, 2D, 4B, 4D
Système scolaire et d'orientation	Critiqué	« J'aimerais parler de la difficulté qu'on a de par la société justement à se dire qu'après le bac, il faut absolument s'orienter vers une formation en particulier » (4C)	1A, 1C, 1D, 2C, 3B, 3C, 4C
	Orientation difficile à trouver	« C'est à dire que depuis tout petit, quand les professeurs me demandent : qu'est-ce que tu	1A, 1C, 1D, 2C,

		veux faire plus tard ? Moi j'ai jamais eu la réponse à cette question » (1C)	2D, 3B, 3D, 4A, 4C, 4D
	Réorientation envisagée	« Ça ne m'empêche pas de me demander si un jour j'ai envie de changer de métier » (3B)	1C, 2A, 2B, 3A, 3B, 4B

- Thématique : Processus et vécu de l'influence

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Observation		« Juste en observant des gens (...) ça a beaucoup impacté ma vision des choses » (2A)	Tous sauf 1B et 3A
Conseils, Discussions		« Mon copain il m'aide énormément aussi en termes de conseils » (4A)	Tous sauf 3A
Inconscient		« C'est vraiment un peu trop inconscient pour que je puisse m'en rendre compte précisément » (3A)	1C, 2A, 2B, 2C, 3A
Comparaison		« J'ai galéré avant de trouver ma voie (...) donc forcément eux c'était toujours mes comparatifs » (4D)	2C, 4D
Persuasion		« Mes parents ont aussi eu une force de persuasion sur moi » (1C)	1C, 4A, 4D
Vécu positif	Aide, conseils	« Si jamais j'ai un besoin, j'ai déjà ma famille et mes amis qui sont là pour m'aider pour me donner des conseils » (1A)	1A, 1B, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 3C, 4A, 4B, 4C, 4D
	Inspiration (ou modèle)	« Grâce à eux je me suis dit ah ok en fait c'est ça que j'ai envie de faire de ma vie » (3D)	Tous sauf 2C et 3A
	Ne pas reproduire la même chose	« C'est quelque chose qui m'a aidé dans le choix de : non je veux pas faire ça de ma vie » (3D)	1D, 2A, 2D, 3B, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D
	Apprentissage	« il a été beaucoup plus là pour m'apprendre de la rigueur » (1D)	1C, 1D, 2A, 2D, 3B, 3C, 4C, 4D
Vécu négatif	Injustice et découragement	« C'est vraiment un côté comparatif (...) c'est le côté social mais injuste où je me	1A, 1D, 3C, 4D

		suis dit putain, je suis obligée de bosser quoi » (4D)	
	Décalage attente-réalité	« Qui s'est plutôt mal passé parce que j'étais pas sur les missions que j'avais demandées » (2D)	1D, 2B, 2D, 3B, 3D
	Relationnel	« Le chef de cuisine, une horreur, je me suis dit : jamais de ma vie je veux mettre un pied dans une cuisine » (3D)	1B, 1D, 3D
	Se sentir incompris ou pas écouté	« Ils comprennent pas mon travail » ; « Le but c'est pas de me disputer avec elle mais là elle va pas comprendre » (2B)	1D, 2B, 2C, 3D, 4D
	Pression	« Je reçois toutes ces infos sur le coup et toute cette pression. Je l'ai un peu mal vécu » (4A)	4A, 4B, 4C, 4D
Vécu neutre		« Ça me pose pas de problème qu'on ait pas les mêmes idées » (2C)	Tous

- Thématique : Valeurs du sujet

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Valeurs partagées	Les sujets ont les mêmes valeurs	« En fait, dans l'ensemble, on a les mêmes valeurs » (2B) ; « Mon entourage, c'est le reflet de qui je suis » (4B)	Tous
	Les valeurs ont été transmises	« C'est eux qui nous ont donné à travers le filtre de leur valeurs. Donc forcément, moi je récupère » (1A)	Tous sauf 3A
	Créent le lien	« Le fait d'avoir les mêmes valeurs va nous rapprocher dans la vision qu'on a du travail » (1D)	1A, 1B, 1D, 2B, 2D, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D
Valeurs non partagées	Indifférence	« Ça divise pas du tout. On en rigole, tu vois, on va se moquer gentiment des uns et des autres » (2C)	1B, 2A, 2C, 3A, 3B, 4A, 4C, 4D
	Différence de personnalité ou de travail	« Bah c'est surtout qu'ils ont des personnalités différentes en fait » (1A)	1A, 1C, 2A, 2D, 3B, 3D, 4A, 4C, 4D
	Incapacité à avoir les mêmes valeurs	« Par exemple quand on veut parler d'ambition ou même le fait d'être dans un cadre confortable. Pour eux c'est pas possible. Ils ont pas d'études » (4D)	2C, 4D

	Crée de la distance	« Si la personne n'a pas les mêmes valeurs que toi elle finira toujours par partir ou inversement » (1B)	1B, 1C, 3B, 4D
Appropriation	Valeurs réévaluées	« Ça me fait réfléchir aussi sur les autres manières de faire » (2C)	1A, 1C, 2B, 2C, 2D, 3B, 3C, 3D, 4B, 4C, 4D
	Valeurs renforcées	« Tu réfléchis au lieu de mal prendre (...) et puis ça me conforte » (2C)	2C, 2D, 3B, 3D, 4B, 4C
	Perception des valeurs différente	« Mes proches, l'altruisme, c'était quelque chose qui devait être mérité (...) pour moi, c'est différent (...) je me dis pas que ça doit être mérité » (4B)	1A, 2A, 4B

- Thématique : Les contradictions dans la socialisation

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Contradiction entre une source et le sujet	Vécu neutre (car souvent le point de vue du sujet est accepté)	« Ils ont changé leur façon de m'en parler par rapport à mes actes, ils allaient pas m'imposer un truc, c'est moi qui choisisais, eux modifient leur truc en fonction » (1B)	1B, 2A, 2C, 2D, 3B, 3C, 4C
	Vécu négatif ou difficultés vécues	« Je l'ai très mal pris, je me suis dit t'es en train de tout foirer là, donc ça m'a fait mal sur le coup » (4D)	1A, 1B, 1C, 1D, 2B, 2D, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D
Stratégies	Compromis	« Le minimum requis pour pas nuire au travail de l'autre » (1B)	Tous
	Rejet et/ou mise à distance	« En prenant du recul, je me suis toujours dit que j'étais pas fait pour ça » (1C)	1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2D, 3C, 3D, 4D
	Fuir la situation	« Quand ça commence à te bouffer, il faut fuir, il faut partir » (1D)	1C, 1D, 3D, 4A
	Evaluation sélective	« je vais me référer à ce qui a été vu et remettre en question » (2A)	1C, 2A, 2B
	Imposer son point de vue	« Y'a des choses ou je reste sur mes positions, c'est un choix et ils font avec » (2B)	1D, 2B, 4D
Contradiction entre deux	Vécu neutre ou positif	« J'ai eu droit à tous les cas de figure (...) je trouvais ça très intéressant d'écouter les autres » (1D)	1A, 1C, 1D, 2A, 2B, 3A, 3B, 3D, 4B, 4C, 4D

sources d'influence	Difficultés à se positionner	« Je sais même pas qui écouter parce que les deux sont importants (...) je suis perdue » (2D)	1C, 2A, 2D, 4B
Stratégies	Evaluation sélective	« Du coup piocher un peu des deux mais sans être véritablement dans leur vision » (4C)	1A, 1C, 1D, 2A, 2B, 3A, 3D, 4B, 4C, 4D
	Essai-erreur	« J'ai essayé en me disant que si jamais je pouvais trouver autre chose » (3B)	2D, 3B
	Choix de la personne inspirante	« Quand il parlait de son métier, ça te donnait envie de t'investir (...) ça résonnait plus avec ce que moi j'ai envie de faire » (4B)	1C, 4B
	Se conformer	« J'avais une attitude qui était semblable à la sienne » (1C)	1C
Absence de contradictions extérieures	Homogénéité de la socialisation	« Tout le monde me disait ça » (1B)	1B, 2C, 3C, 4A
Une source est contradictoire avec elle-même		« C'est un discours qui était contradictoire parce que c'est comme quand on arrive à le reconnaître chez les autres, mais que soi-même on n'arrive pas forcément à cadrer » (4B)	3D, 4B
Stratégie face aux « épreuves »	Résilience	« J'essaie toujours de voir le positif, même là où parfois c'est difficile de le reconnaître » (4B)	1B, 1C, 2D, 3D, 4A, 4B, 4D

- Thématique : Conflits de socialisation

Sous-thèmes	Attitudes	Verbatims	Sujets
Les contradictions ne sont jamais conflictuelles	Différences perçues comme complémentaires, pas de mise en difficulté	« La seule personne qui aurait pu me mettre en difficulté c'est mon mari s'il avait eu des idées complètement opposées à moi (...) il a toujours été dans mon sens » (2C)	2C, 3A, 3B, 3C
Contradictions conflictuelles	Le sujet est mis en difficulté	« Je me positionne pas, je pleure » (2D)	Tous les jeunes en conflit
Conflit épistémique	Remise en question de la vision du travail	« A des moments, j'ai eu du mal à me positionner » (4B)	1C, 2A, 2D, 3D, 4B, 4C, 4D

Conflit relationnel	Contradiction imposée	« T'es limité par ton poste, tu peux pas suivre véritablement ta voie » (1D)	1A, 1B, 1C, 1D, 2B, 2D, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D
Résolution du conflit épistémique	Face aux contradictions	Les stratégies décrites dans le tableau « contradictions »	
Gestion du conflit relationnel avec un proche	Volonté de préserver la relation	« J'ai essayé d'être le moins violent, le plus respectueux possible, on va dire, parce que c'était mon oncle » (1B)	1B, 1C, 2B, 4A, 4D
	Cloisonnement des conduites	« Je m'attends pas qu'il y est le même rapport au travail que moi parce que c'est autre sphère. (...) Mon conjoint on a les mêmes valeurs sur la trajectoire de vie personnelle » (2B)	1C, 2B