



Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales

**XII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail**

éreq

*Jean-François Giret
Yvette Grelet
Maurice Ourtau
Patrick Werquin
(Éditeurs)*

RELIEF.8

Échanges du Céreq

avril 2005

Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales

**XII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail**

Toulouse, 26-27 mai 2005

*Jean-François Giret
Yvette Grelet
Maurice Ourtau
Patrick Werquin
(Éditeurs)*

Ces journées ont bénéficié du soutien du Céreq, du département SHS du CNRS, du Conseil régional de Midi-Pyrénées, du Conseil général de la Haute-Garonne, de l'Université de Toulouse 1. Qu'ils trouvent ici l'expression de nos remerciements.

SOMMAIRE

Avant-propos – <i>Jean-François Giret, Yvette Grelet, Maurice Ourtau, Patrick Werquin</i>	7
Session 1 – Construction du signalement et gestion des carrières	
<i>Marie-Christine Combes, Françoise Lozier, Pascal Ughetto</i>	9
Repérer la compétence pour pouvoir la transférer : une instrumentation Embryonnaire	
<i>Jérôme Manville</i>	19
Vers une gestion des carrières par les compétences ? Étude d'un dispositif d'accompagnement des mobilités	
<i>Michèle Forté, Myriam Niss, Marie-Claude Rebeuh, Emmanuel Triby</i>	29
Parcours professionnels et compétences de femmes intégrant des métiers dits masculins	
Session 2 – Construction des compétences : quels rapports à la formation ?	
<i>Coralie Perez</i>	37
Les raisons du nonaccès à la formation continue des travailleurs précaires : un essai d'analyse de données textuelles	
<i>Céline Gasquet, Virginie Mora, Alberto Lopez</i>	51
Formation qualifiante différée : quelle pertinence pour les jeunes sans diplôme ?	
Session 3 – La formation dans les carrières professionnelles	
<i>Fabienne Berton</i>	61
L'articulation formation-emploi dans la valorisation salariale des compétences	
<i>Rebecca Cardelli, Bernard Conter, Matthieu Veinstein</i>	75
L'inscription de la formation continue dans les trajectoires professionnelles	
<i>Olivier Chardon, Philippe Zamora</i>	87
Formation et carrières professionnelles	
<i>Jean-François Giret</i>	99
Comment l'enseignement universitaire à distance crée des opportunités de promotion professionnelle : l'exemple du Venezuela	
Session 4 – Compétences des individus et compétences des emplois	
<i>Jean-Jacques Paul, Marc Demeuse</i>	107
Analyse rétrospective de la formation des compétences professionnelles des diplômés de l'enseignement supérieur issus de 12 pays européens et du Japon	
<i>Mireille Bruyère</i>	115
Appariement entre compétences acquises et compétences requises : le rôle de l'expérience	

Session 5 – Construction des compétences : expérience et/ou formation ?

- Bernard Hillau, Cécile Reveille-Dongradi, Dominique Vial* 125
L'insertion des jeunes en région PACA : le jeu territorialisé des déterminants économiques et sociaux
- Christine Ligeour* 137
La construction sociale des compétences chez les hébergeants
- Benoît Cart, Élise Verley* 143
« Les non-diplômés » : de la catégorisation institutionnelle à la diversification des récits d'insertion
- Claude Sauvageot, Danièle Trancart* 159
Construction du rapport au travail des jeunes non diplômés : l'apport de l'analyse textuelle

Session 6 – Trajectoires professionnelles et ajustement offre-demande de compétences

- Yannick L'Horty* 171
Instabilité de l'emploi : quelles ruptures de tendance ?
- Catherine Béduwé, Jean-Michel Espinasse, Jean Vincens* 181
De la formation à l'emploi : logique de métier versus logique compétences
- Philippe Lemistre, Marie-Benoît Thibault* 195
Ouvriers et employés, quelles mobilités pour valoriser les compétences ?

Session 7 – Professions, marchés du travail et reconnaissance des compétences

- Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer* 205
Compétences reçues et compétences perçues. Approche compréhensive du « sentiment de déclassement » au cours des premières années de vie active
- Laurence Lizé* 213
Parcours des jeunes en emploi aidé et non aidé : compétences requises et déclassement
- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diops, Dominique Fournié* 223
Organiser l'acquisition et la reconnaissance des compétences des jeunes en emploi de transition : l'exemple des aides-éducateurs
- Manuella Roupnel* 237
L'entreprise crée-t-elle de l'inemployabilité ? À propos du devenir professionnel du personnel licencié des usines Moulinex de Basse-Normandie

Présentation de travaux scientifiques sous forme de posters

- Louis-Marie Barnier* 249
Du geste à la parole, la mise en place du nouveau diplôme de chaudronnier aéronautique
- Pierre Béret, Marella Lewandowski* 257
La validation des acquis de l'expérience dans un marché interne

<i>Michele Cincera, Lydia Greunz, Jean-Luc Guyot, Olivier Lohest</i> Trajectoires individuelles et profils de compétences : le cas des primo-créateurs d'entreprise wallons	267
<i>Cédric Frétigné</i> Le passage en entreprise d'entraînement : élaboration, entretien et valorisation des compétences ?	281
<i>Élodie Ségal</i> Au croisement d'un compromis : le « métier » en question	285
<i>Emmanuel Triby</i> La validation de l'expérience : sanction d'un parcours de compétences ?	293
<i>Nong Zhu</i> Différences selon le sexe et la catégorie d'immigration dans le cheminement en emploi d'une cohorte d'immigrants au Québec	299

Réalisation : Annick Degenne, Yvette Grelet, Marie-Odile Lebeaux (Lasmas, Céreq)

Avant-propos

Ces douzièmes *journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail* sont organisées pour la deuxième fois à Toulouse où elles ont vu le jour en 1994. Si l'attrait de ces rencontres annuelles s'est maintenu depuis, c'est qu'elles correspondent à un besoin, ressenti par les participants, de concertation et d'échanges réguliers sur la nature et la pertinence des données disponibles ou à construire, sur les méthodes de traitement les mieux adaptées et sur les résultats de leurs analyses. Ce besoin est également ressenti par les décideurs qui ont bien compris l'intérêt des études longitudinales et qui soutiennent l'organisation des journées.

Le thème de la construction et de la valorisation des compétences retenu cette année met au premier plan l'analyse des trajectoires : trajectoires de formation, trajectoires d'emploi, trajectoires de vie plus généralement. En intégrant l'ensemble des connaissances que les individus peuvent acquérir tout au long de leur vie et non plus seulement au sein de l'école, en accordant autant d'importance aux savoir-faire qu'aux savoirs, les approches en termes de compétences permettent un profond renouvellement des recherches sur la relation formation-emploi. Mais elles constituent également pour les utilisateurs de données longitudinales un vaste champ d'analyse jusqu'ici peu exploré.

Pour toutes ces raisons, le thème se prête peut-être plus que d'habitude à une analyse de populations plus larges que celle des jeunes entrant sur le marché du travail. En même temps il fait une plus grande place aux travaux qui prennent l'entreprise comme lieu d'acquisition d'une partie des savoirs constitutifs de la compétence. À cet égard l'entreprise n'est plus seulement représentée par les variables traditionnellement retenues (secteur d'activité, taille, statut...) pour caractériser des situations professionnelles dans les trajectoires des individus. Elle est un objet d'étude en tant que tel, à travers l'analyse des événements qui lui sont propres et celle de leurs effets sur les comportements et les choix des individus qui la composent.

Abordé par plusieurs disciplines le thème de la compétence favorise également le recours à des méthodes d'analyse plus « qualitatives » comme celle des récits de vie, ou encore l'analyse textuelle, proposée dans plusieurs communications.

Sur ces quelques points on peut considérer qu'il s'agit déjà d'une avancée par rapport aux observations formulées lors du bilan d'étape réalisé à l'occasion du dixième anniversaire des journées : les appels répétés à un élargissement des approches commencent à produire leurs effets.

Au moment de conclure cet avant-propos le comité d'organisation adresse sa très vive reconnaissance à Annick Degenne pour avoir bien voulu assurer pendant toutes ces années la préparation, la mise en forme et le suivi de la confection des actes qui grâce à elle sont disponibles dès l'ouverture des journées.

Les treizièmes journées seront organisées en 2006 par le LEST, à Aix-en-Provence.

Jean-François Giret, Yvette Grelet, Maurice Ourtau, Patrick Werquin

Précédentes Journées d'études

- Maurice Ourtau, Patrick Werquin (eds), L'analyse longitudinale du marché du travail. Toulouse, 7-8 mars 1994, *Documents Séminaires Céreq n° 99*.
- Alain Degenne, Michèle Mansuy, Patrick Werquin (eds), Trajectoires et insertions professionnelles. Caen, 28-29 juin 1995, *Documents Séminaires Céreq n° 112*.
- Alain Degenne, Michèle Mansuy, Gérard Podevin, Patrick Werquin (eds), Typologie des marchés du travail. Suivi et parcours. Rennes, 23-24 mai 1996, *Documents Séminaires Céreq n° 115*.
- Alain Degenne, Yvette Grelet, Jean-François Lochet, Michèle Mansuy, Patrick Werquin (eds), L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques de l'emploi. Paris, 22-23 mai 1997, *Documents Séminaires Céreq n° 128*.
- Alain Degenne, Françoise Stoeffler-Kern, Patrick Werquin (eds), Cheminements de formation dans l'enseignement supérieur et parcours d'insertion professionnelle. Strasbourg, 14-15 mai 1998, *Documents Séminaires Céreq n° 141*.
- Alain Degenne, Marc Lecoutre, Pascal Lièvre, Patrick Werquin (eds), Insertion, transition professionnelle et identification de processus. Clermont-Ferrand, 27-28 mai 1999, *Documents Séminaires Céreq n° 142*.
- Hugues Bertrand, Alain Degenne, Olivier Guillot, José Rose, Patrick Werquin (eds), Trajectoires d'emploi et conditions d'existence des individus. Nancy, 25-26 mai 2000, *Documents Séminaires Céreq n° 148*.
- Alain Degenne, Yvette Grelet, Jean-Frédéric Vergnies, Patrick Werquin (eds), Construction et usage des catégories d'analyse. Marseille, 17-18 mai 2001, *Documents Séminaires Céreq n° 156*.
- Maurice Baslé, Alain Degenne, Yvette Grelet, Patrick Werquin (eds), Formation tout au long de la vie et carrières en Europe. Rennes, 15-16 mai 2002, *Documents Séminaires Céreq n° 164*.
- Alain Degenne, Jean-François Giret, Yvette Grelet, Patrick Werquin (eds), Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Caen, 21, 22 et 23 mai 2003, *Documents Séminaires Céreq n° 171*.
- Alain Degenne, Jean-François Giret, Christine Guégnard, Jean-Jacques Paul, Patrick Werquin (eds), Genre et données longitudinales. Dijon, 27-28 mai 2004, *Relief 4, Échanges du Céreq*.

Repérer la compétence pour pouvoir la transférer : une instrumentation embryonnaire

Marie-Christine Combes^{}, Françoise Lozier^{**}, Pascal Ughetto^{***}*

L'économie contemporaine est considérée comme imposant aux individus de fréquents passages par le marché du travail (Marsden, 2004) et appelant les politiques publiques à épauler les individus dans l'entretien de leur employabilité. Dans cette perspective, les compétences, elles-mêmes considérées d'une importance cruciale dans l'« économie de la connaissance », apparaissent au cœur des mobilités et de la répartition des responsabilités entre salariés, employeurs et politiques publiques quant au développement d'un capital de compétences chez les individus.

De leur côté, les entreprises sont de plus en plus nombreuses à échauffer des démarches compétences. Celles-ci répondent en priorité au souci d'organiser les mobilités internes : localiser les individus détenteurs de compétences, anticiper leur future demande de réaffectation, d'évolution vers d'autres postes, faire le rapprochement avec les emplois susceptibles de se libérer et les besoins de compétences qui les caractérisent, former les individus en prévision du changement de fonction, etc.

Un vrai besoin d'outillage de la gestion de l'emploi et des mobilités se fait sentir et pas seulement au plan externe. D'une part, les mobilités internes deviennent plus compliquées. L'organisation des entreprises offre une variété croissante de postes, de fonctions, dont certains relativement neufs, aux contours encore peu stabilisés. De constantes réorganisations, une innovation permanente sur les produits et les procédés modifient les organigrammes, les affectations, les services dans lesquels celles-ci prennent place, les rôles de chacun dans l'organisation. Plus généralement, la lisibilité et la simplicité des évolutions possibles le long des lignes hiérarchiques classiques sont brouillées alors que se multiplient les possibilités de faire évoluer les individus, d'un métier vers un autre en développant une spécialisation qui n'était initialement que secondaire. De telles mobilités se satisfont difficilement d'une gestion intuitive ou « informelle », elles ont besoin d'une cartographie des métiers, des compétences, des activités ; elles nécessitent une organisation des migrations.

D'autre part, dans cette situation, se multiplient également les paris faits sur les individus : aussi bien leurs possibilités d'adaptation, d'évolution, voire de reconversion possibles, que la capacité à créer, légitimer son poste, prouver son utilité. Les mobilités des individus prenaient l'allure d'un risque moindre quand les parcours étaient davantage canalisés.

Cependant, il convient de s'interroger sur la tendance à ériger en évidence le phénomène de la compétence dans le travail alors que l'attention se concentre sur l'outillage de la gestion de l'emploi et le marché du travail. Certes, dans une mobilité sur le marché externe aussi bien qu'interne, la compétence a besoin de se signaler et de trouver les moyens de son transfert. Mais la compétence – ce qui permet à un individu et à un collectif de faire sortir le produit dont ils sont responsables, de dépasser les difficultés quotidiennes qui rendent cette activité compliquée – est une réalité du travail avant de concerner l'emploi (Combes et Ughetto, 2004). Avant d'être un problème de gestion de l'emploi – quels « potentiels », quels « talents », le recruteur doit-il repérer et diriger vers les équipes ? –, c'est une question de gestion du travail : comment rendre une équipe donnée plus à même de faire face aux difficultés quotidiennes de la tâche ?

Cette compétence n'est pas aisée à caractériser, à identifier. Le transfert accentue le problème, sous la forme du repérage, et, dès lors, ne pose pas seulement la question des garanties, des repères collectifs, dont on peut doter des salariés amenés à devoir fréquemment repasser par le marché externe mais tout autant de ce qui permet aux deux parties, employeur et salarié, d'identifier ce qui fait de l'individu une personne compétente dans de multiples occasions en interne comme en externe. En d'autres termes, les garanties collectives ne semblent pas pouvoir exister indépendamment de l'outillage, encore embryonnaire, des recrutements ou réaffectations.

* GIP-MIS et LATTs, Université de Marne-la-Vallée (mccombes@wanadoo.fr).

** IRIS-CREDEP, Université Paris-Dauphine (lozier@dauphine.fr).

*** IRES (pascal.ughetto@ires-fr.org).

Nous nous intéressons ici aux mobilités comme des épreuves impliquant salariés et employeurs dans l'identification d'une compétence qui ne se livre pas naturellement à l'observation. La compétence d'un salarié est ce qui permet d'espérer qu'il saura s'acquitter de la tâche, dépasser ses difficultés, ce qui n'est pas une réalité directement observable. Elle se heurte, au contraire, à d'importants obstacles de caractérisation, décomposition, description mais aussi d'imputabilité entre ce qui relève du seul individu, de l'équipe et de l'organisation comme des moyens fournis par l'entreprise. Ces obstacles se traduisent, dans les cadres cognitifs les plus courants, par un effort de repérage de « talents » qui contourne la « boîte noire » de la compétence plus qu'il ne cherche à l'ouvrir.

Or, pour un salarié reconnu compétent dans un contexte, il reste compliqué de déterminer dans quelle mesure cette compétence se transférera dans un autre contexte sans, pour les salariés, l'encadrement, la DRH, se heurter à des questions telles que : dans quelle mesure cette compétence est-elle dissociable de l'efficacité propre de l'équipe, des équipements, de l'organisation générale dans laquelle elle intervenait ? Dans quelle mesure se retrouvera-t-elle dans une fonction différente ? Quel est le fond exact de cette compétence ? Il s'agit de comprendre ce qui, du travail, peut être transféré, transporté, au cours d'une mobilité et par quels moyens. Le transfert impose la mise en équivalence abstraite de situations concrètes. Il crée un problème : comment faire passer dans cette opération l'indexation de la compétence au travail à l'égard de situations concrètes ? Ce problème est un dilemme d'action des individus concernés¹.

Dans un premier temps, on s'intéressera au point de vue du candidat à l'emploi. Dans un second temps, on mettra en valeur le rôle de l'encadrement de proximité dans le repérage des compétences de travail dans les entreprises. Enfin, un troisième temps sera consacré à l'examen d'un effort commun à plusieurs entreprises pour construire l'équipement de l'identification d'une compétence propre à une fonction ou à un rôle, le tuteur.

1. Faire connaître sa compétence au travail : le dilemme du candidat à un emploi

L'étude de courriers de candidature adressés à un groupe de la grande distribution² fait comprendre que la relation entre mobilité et compétence pose avant tout comme problème de signaler une compétence située et de la présenter comme susceptible d'être plus générale et transférable.

1.1. Le vertige du candidat face au marché

Rédiger un courrier de candidature est une véritable action, qui oblige à interpréter, se situer, arbitrer entre diverses attitudes possibles. Le signalement que l'on y exerce ne se réduit pas au simple affichage d'une dotation préalable. Ce n'est pas davantage une difficulté particulière à faire connaître sa candidature sur un marché sans centralisation de l'information (comme dans la théorie du *job search*) ou un enjeu de stratégie vis-à-vis d'une détention asymétrique de l'information (comme dans la théorie du signal). Le courrier de candidature ne se livre pas à une opération neutre de divulgation d'une pure information. Il faut construire cette information, de manière à la rendre significative, susceptible de la distinguer d'autres candidatures proches. Sur un marché où les offreurs de travail se pressent extrêmement nombreux, l'urgence est de se faire repérer, de sortir de la masse anonyme, de se créer un mode d'existence. Plus qu'informer, il faut se vendre, communiquer sur soi.

On distinguera cependant les rôles répartis entre la lettre et le CV. Ce dernier assume la partie la plus factuelle, la plus purement informative. Les candidats y signalent les emplois qui ont été tenus, très souvent les tâches qui y ont été accomplies, avec plus ou moins d'information complémentaire (logiciels utilisés...). Ces informations entrent habituellement dans une rubrique intitulée « compétences », qui regroupe ce que l'on s'est trouvé à faire, ce à quoi on s'est « frotté » (une autre grande rubrique étant la formation, les diplômes)³. Hormis certaines exceptions, ces informations sont organisées mais plus listées que développées et argumentées. Elles ont

1. Y compris ceux qui, par exemple, figurent dans les jurys de validation des acquis (Clot, Prot et Werthe, 2002).

2. Analyse des réponses à des annonces et candidatures spontanées sur des postes d'employés et de cadres (voir Lochard et Ughetto, 2004).

3. Selon les CV, la distribution sera diverse et les rubriques plus ou moins larges : certains distinguent les « expériences professionnelles » (soit les emplois et postes occupés) et les « compétences » (les tâches réalisées), là où d'autres mêlent les deux.

cependant été travaillées, particulièrement à partir de l'idée que le candidat se fait de la manière dont elles seront lues, de ce qui est attendu, valorisé, ou, au contraire, condamné.

En regard, la lettre assume la mission de communication, la vente de la candidature : les candidats manifestent ici la conscience que, avec seulement de l'information, il n'y a pas de transaction sur les marchés réels du travail car il demeure trop d'offres et, partant, trop d'indétermination. La lettre doit donc attirer l'attention du recruteur, faire du bruit pour faire voir le candidat. Sous cette contrainte – qui conduit la plupart des candidats, au moins spontanés, à retenir les techniques d'expression de la communication –, elle livre des informations supplémentaires, ayant subi un travail de conformation plus poussé. Elle entre ainsi dans un registre que le candidat souhaite être celui de l'information efficace, productrice d'effets (le premier étant d'obtenir un entretien). À son corps défendant, ce registre tend néanmoins aussi à être celui des données faiblement objectives, des promesses appelant des interrogations sur leur sincérité.

Le candidat est conscient du fait que c'est sa propre personne qu'il s'agit de « transférer », davantage que le travail évoqué dans le CV qui parle insuffisamment pour lui. Il tente de mettre en avant ses « qualités personnelles », la personne qu'il est dans son travail (avec un portrait qui tend souvent vers l'individu dynamique, motivé, aimant le contact, etc.). Dans un vocabulaire inspiré des annonces d'offre d'emploi, s'affiche la nature de candidats « persévérants », au « bon relationnel », etc. Ces qualités sont présentées comme étant soit intrinsèquement liées à la personnalité, soit acquises, développées, perfectionnées. Elles complètent ce qui ne semblait pas entièrement dit à travers les données du CV sur la compétence de la personne au travail.

La forme rédactionnelle révèle que, à la différence des emplois, postes, tâches, « compétences » du CV, les postulants n'estiment généralement pas pouvoir simplement lister, nommer ces qualités personnelles. Ils éprouvent le besoin de les intégrer dans une démonstration construite, au moyen de phrases travaillées pour attirer l'attention du lecteur et construire sa conviction. La prolixité de certaines lettres et leur degré d'élaboration donnent l'impression que l'exercice peine à trouver un aboutissement, un point d'équilibre où le candidat se sentirait assuré de l'effet produit par la parole. Celle-ci paraît toujours dans une difficulté à faire comprendre.

Les candidats cherchent une issue dans un argumentaire qui est facilité quand il est possible de montrer l'existence d'un parcours, de révéler des expériences professionnelles, et, idéalement, de susciter l'idée d'une cohérence professionnelle. Une forme aboutie est celle qui parvient à opérer des allers et retours avec les « compétences », sous la forme : « Telle expérience professionnelle m'a permis d'acquérir une capacité à travailler en équipe ». Il s'agit alors d'élaborer une présentation rationalisée du parcours qui le fasse apparaître comme un parcours d'apprentissage, donc d'acquisition et perfectionnement de savoirs et savoir-faire, de rencontre avec des modalités de travail, des outils techniques, des procédures (normes ISO...), et éventuellement de bifurcation, voire reconversion. Les « expériences professionnelles », les stages, les formations, sont, dès lors, autant de points critiques d'une trajectoire au gré de laquelle se sédimentent les compétences offertes à l'employeur – trajectoire dont il importe évidemment au candidat de montrer qu'elle a sa rationalité, sa cohérence *a posteriori*, quitte à taire ou requalifier les moments de la vie personnelle où des pistes différentes ont été testées, des accidents de parcours vécus.

1.2. Une mission impossible ?

La candidature spontanée et celle du jeune diplômé (*a fortiori* la combinaison des deux) sont deux états aggravant l'épreuve, la difficulté à dessiner le portrait efficace du salarié compétent. C'est généralement là que la lettre s'enflera de renseignements, d'assurances, de démonstrations, destinés à travailler à distance le recruteur. C'est également là que pourra l'emporter le signal d'une disposition à devenir le salarié que voudra l'employeur (malléabilité, ouverture à l'égard des postes proposés...), tandis que les réponses à des annonces laissent apercevoir des candidats un peu moins portés au compromis.

Le problème est issu du rapport de force, combiné à l'ambivalence de l'information à livrer. Selon la situation, le postulant peut se montrer précis et exigeant ou cherche avant tout à se montrer ouvert à toute éventualité. Le candidat spontané sollicite un employeur sans savoir si celui-ci a besoin d'embaucher, ni quel « profil de poste » et « profil de compétence » il attend. Il faut donc être suffisamment précis sur l'offre de compétence que l'on fait pour attirer l'attention, pour capter la relation (Cochoy, 2004), mais également assez large pour ne pas paraître n'accepter que des postes très précis, au risque de perdre une occasion d'embauche. On comprend que l'on trouve dans ce cas les lettres de motivation les plus développées, faisant une large place aux considérations relatives à la personne. De leur côté, les jeunes diplômés manquent de faits à afficher quant à l'expérience de

travail. La stratégie consiste alors en général à nourrir le CV et la lettre de diverses données (des stages effectués, même de courte durée...) et à travailler la lettre sur le plan des « qualités personnelles » promises.

Ces deux cas sont l'illustration extrême de l'épreuve qu'impose à tout acte de candidature la contradiction entre deux logiques qu'il faudrait pouvoir suivre en même temps, soit : jouer, d'un côté, les compétences d'un poste (l'ancien et/ou le poste convoité, tel qu'imaginé) et, de l'autre, la redéployabilité vers d'autres situations, l'adaptabilité. De ce point de vue, la nature même de l'opération de candidature écartèle le postulant entre l'envie de signaler qu'il a déjà accompli les tâches que l'on pourrait lui confier – et, donc, de se référer à une situation professionnelle concrète –, et, de l'autre, l'obligation de n'assumer cette expérience que dans son équivalence possible avec une autre, plus ou moins comparable. Le marché, opérateur de mise en équivalence, veut que la situation concrète de travail n'existe que dans ses dimensions générales, « transversales », et non pas spécifiques. C'est pourquoi, parfois, les postes occupés et les compétences accumulées sont présentés non pas tant pour eux-mêmes que comme signalement de la capacité du candidat à apprendre de nouvelles choses, à s'adapter, à se reconvertir fréquemment, à s'investir dans le travail. D'où également une montée des lettres en généralité sur la personne du candidat plutôt qu'une descente dans le concret des situations de travail, même si cela dessine, au final, un portrait peu discriminant et porteur de peu d'informations⁴.

1.3. Quelques appuis, cependant

À l'évidence, l'écriture des candidatures est construite en écho à ce qui, dans les annonces d'offre d'emploi, transparaît de l'approche du recrutement par les directions de ressources humaines, soit la sélection de « talents ». Le recrutement y apparaît directement dans une dimension générale, transversale, qui renforce l'effet imposé par le marché : on recrute pour un poste quelqu'un qui devra se montrer redéployable. L'imposition du cadre marchand à la relation de recrutement accentue la contrainte rencontrée par les candidats de devoir gérer la contradiction entre le général et le concret du travail qui se règle plutôt au détriment du second.

La gestion de la contradiction est particulièrement malaisée lorsque font défaut des constructions qui permettraient au candidat de passer du concret au général. Il arrive que les postulants s'emploient à construire de telles passerelles : ainsi lorsqu'ils assortissent la description de leur fonction d'éléments quantifiés (chiffre d'affaires ou nombre de salariés de l'unité encadrée) qui aident à apprécier le seuil de difficulté et donc à convertir une ancienne situation concrète en promesse plus générale. Les cadres sont particulièrement aguerris à ce type de pratiques – favorisées par les guides de rédaction de candidatures –, bénéficiant du fait que certains aspects de leur métier se prêtent à une telle quantification.

Dans certains cas, les candidatures ont le renfort de repères collectifs tels que la possibilité de se prévaloir d'un métier relativement bien identifié. Se déclarer « chef de rayon » – ou, plus encore, par exemple, chef de rayon boucherie – permet de tirer parti de la connaissance partagée, dans le milieu, du contenu et des exigences de cette fonction. Ce type de candidature semble faire un moindre recours aux longues démonstrations littéraires.

A contrario, des jeunes diplômés postulant sur des postes aux contours flous ou aux identités peu stabilisées (la communication, la gestion...) sont plus que d'autres contraints à d'innombrables démonstrations, reflétant leur conscience du manque de supports individuels ou collectifs à leur candidature. Au total, chiffrage et métiers sont deux des rares ressources offertes en aide aux candidats, mais non utilisables par beaucoup.

2. Le transfert des compétences sur le marché interne : un repérage continu

Les transferts de compétences sont aussi une réalité interne, qui ne prend cependant pas seulement la forme très apparente des mobilités mais se concrétise notamment par une gestion de la polyvalence. Si les DRH ont pour souci d'outiller les mobilités et élaborent pour ce faire toute une panoplie d'outils dans le cadre de démarches compétences ou de GPEC (SIRH, bourses de l'emploi...), l'encadrement opérationnel continue à effectuer du repérage sur la base d'indices reflétant la compétence des individus dans le travail. Une enquête menée à deux reprises dans la plasturgie donne une idée de l'importance de ce repérage, qui constitue cependant une part

4. De là aussi que le CV conserve un rôle primordial pour la sélection chez certains recruteurs (Eymard-Duvernay et Marchal, 1996).

obscur du travail de l'encadrement, tenu de trouver les équilibres internes préservant la cohésion de l'équipe, d'affirmer l'objectif collectif et de motiver cette équipe (Brochier, 2002) mais sans que ce travail et le savoir correspondant ne soit jamais explicités (Lozier, 1994)⁵.

2.1. Des enjeux de repérage et développement de la compétence en interne

Dans les ateliers de production étudiés, le personnel de maîtrise avait une activité importante de contrôle de l'activité de travail de chacun, conduisant, à cette occasion, mais sans le formaliser, à repérer la qualité du travail effectué, les progrès réalisés, les besoins de formation. Le suivi était particulièrement attentif sur les jeunes apprentis. La programmation des actions de formation était assurée par les chefs d'équipe, qui, à cet effet, avaient tous de petits carnets consignants les formations d'origine des salariés, les ateliers dans lesquels ils avaient travaillé, les formations internes dont ils avaient bénéficié. Chaque chef d'équipe détenait cette information en propre et ne la communiquait à personne. Appelé à donner son opinion sur un des membres de son équipe, il prononçait un jugement sans avoir à le justifier autrement que par la caution donnée par la proximité entretenue quotidiennement avec le collectif, le face-à-face dans les situations de travail.

Confronté à une organisation évolutive et au souci d'optimiser les conditions de production, cet encadrement a dû développer une gestion bien différente du travail : non plus tant répartir les tâches entre les individus qu'assurer une gestion collective des événements, donc évaluer les compétences disponibles en situation effective de travail et créer les « compétences collectives » en développant des compétences complémentaires au sein de l'équipe et des coopérations. Cet encadrement doit désormais développer la polyvalence des agents et créer de la redondance pour suppléer aux absences car c'est à ce prix que les échanges cognitifs sont possibles et que les membres du collectif peuvent s'épauler au quotidien (Segrestin, 2004). Il doit accroître le niveau de compétence des agents pour donner à l'entreprise les moyens de préserver son efficience. Pour cela, il lui faut procéder, au préalable, à un travail de repérage des compétences existantes dans l'équipe et, à partir de là, des formes de polyvalence envisageables chez les individus et au sein du collectif.

Ces repérages peuvent porter sur les compétences à acquérir par les individus dans le cadre d'une polyvalence d'équipe fondée sur un principe de complémentarité entre les membres de celle-ci et de leurs capacités respectives. Ce travail est réalisé de façon empirique dans les très petites entreprises mais aboutit dans les PME les plus dynamiques et dans les grandes structures à l'élaboration de supports d'évaluation des savoir-faire individuels, ou encore à la construction de tableaux de polyvalence que l'adoption de normes ISO rend obligatoires pour les savoir-faire techniques. C'est alors sur la base de ces données que la mobilité des individus est organisée au quotidien dans les ateliers de production.

2.2. Le repérage des transferts possibles de compétences lors des situations de formation

Les situations de formation certifiante n'imposent pas seulement aux individus de se prêter à des exigences auxquelles ils doivent rarement faire face : la formalisation de leurs savoir-faire, la mise à jour des savoirs sous-jacents, l'analyse des difficultés rencontrées. Comme l'a montré l'évaluation de l'opération de formation lancée dans la plasturgie en 2002⁶, ces actions de formation sont aussi l'occasion pour la hiérarchie des entreprises d'approcher le potentiel des opérateurs y participant.

L'objectif de cette formation était l'obtention d'un certificat de qualification professionnelle de premier niveau (CQO1). La formation n'était engagée qu'après une première évaluation qui consistait en un test informatisé au terme duquel il pouvait y avoir validation des acquis (donc, dispense totale ou partielle de modules de formation) et qui ouvrait la voie à un accès direct au CQP ou à un parcours de formation individualisée. Au terme de la formation théorique et pratique, dispensée par un organisme de formation extérieur, une seconde évaluation prévoyait le même test informatisé. Les informations recueillies tout au long de la formation échappaient à la hiérarchie alors qu'elles pouvaient être d'un grand intérêt pour approcher la capacité d'un individu à transférer ses compétences. La hiérarchie ignorait également dans le détail la façon dont la formation s'était déroulée, les difficultés d'apprentissage rencontrées par les uns et par les autres, le degré de motivation de chacun. Elle ne connaissait que les résultats des deux évaluations. L'attention s'est centrée sur les notes obtenues, notamment

5. Deux enquêtes de terrain sont utilisées ici : une évaluation d'un dispositif de validation des acquis professionnels dans la plasturgie (Céreq, 2003) ; une évaluation du système de certification dans la branche plasturgie (Céreq, 2004).

6. Évaluation d'un dispositif de validation des acquis professionnels mis en place dans la plasturgie, opération « 500 » (Céreq, 2003).

dans le cas d'une discordance avec la vision que la hiérarchie se faisait des compétences de l'opérateur, rectifiant, le cas échéant, le jugement porté par la note, et non l'inverse. Paradoxalement, le jugement de l'encadrement direct sur les opérateurs n'était jamais remis en question, tant il semblait indiscutable, tandis que la procédure d'évaluation faisait l'objet de critiques sévères. À l'inverse, si les notes obtenues étaient concordantes avec l'appréciation de l'encadrement de premier niveau, elles s'en trouvaient confortées.

2.3. La fréquence des besoins de repérage de compétence

Les situations qui exigent un transfert des compétences de travail vont au-delà des ajustements internes exigés par la polyvalence dans une équipe de travail. C'est le cas notamment dans les PME où la simplification des lignes hiérarchiques entraîne, par exemple, un recouvrement des fonctions de régleur et de chef d'équipe, de façon occasionnelle ou durable. C'est le cas également dans les grandes entreprises où peut s'appliquer un principe de polyvalence généralisée, quel que soit le niveau de qualification, pour des raisons d'optimisation de la gestion de la main-d'œuvre. Pour faire face à des commandes importantes, on fait un recours massif à du personnel intérimaire et/ou à une mobilité inter-sites. Cela se traduit par des glissements du personnel permanent vers des postes plus qualifiés, tandis que les intérimaires prennent momentanément leur place. Cela va jusqu'à exiger des meilleurs opérateurs d'intervenir sur deux techniques différentes de transformation des matières plastiques.

De telles situations sont lourdes de conséquences pour les individus dont l'avenir professionnel dépend étroitement de la façon dont ils remplissent ces nouvelles fonctions. La difficulté leur est proposée par la hiérarchie, mais son dépassement peut se transformer en occasion positive et créatrice pour les individus. Seuls y sont confrontés les individus qui auront été choisis par le personnel de maîtrise sur la base du repérage antérieurement effectué par celui-ci. L'encadrement de premier niveau offre ainsi à des opérateurs sélectionnés d'opérer un transfert de leurs compétences de travail et un développement de celles-ci. Il s'appuie pour ce faire – de façon assez comparable aux procédés des recruteurs professionnels (Eymard-Duvernay et Marchal, 1996) – sur la connaissance des emplois du niveau de qualification supérieur vers lequel les agents sont orientés, de leurs exigences, afin d'apprécier l'ampleur, la nature et les possibilités du transfert de compétence. Il mobilise aussi des éléments préalablement repérés sur les capacités individuelles de chacun : curiosité intellectuelle lors d'une panne, conversations avec les agents de maintenance, questions posées sur le fonctionnement des installations... Ces observations ne sont ni consignées ni formalisées. Elles figurent dans la mémoire du personnel de maîtrise, capable de se remémorer une scène, une situation et d'en inférer une conclusion sur l'individu, et qui fonde ainsi sa propre appréciation du potentiel de ce dernier dans le cadre d'une organisation donnée (Benarosch, 1997). Dans ces conditions, cet encadrement a, en apparence, peu de preuves à apporter pour étayer son jugement tant celui-ci est dépendant d'une connaissance de la personne indexée sur des situations concrètes, pourtant mises en rapport avec les exigences des emplois vers lesquels elle est dirigée. En tout état de cause, ces éléments échappent à la DRH.

3. Une tentative d'articulation collective entre marché interne et marché du travail

Si les CV retracent des activités repérables et les lettres de candidatures s'efforcent de reconstituer un parcours cohérent, la mise en relation des faits avec des compétences est plus problématique et cela d'autant plus lorsque les outils d'identification interne sont non formalisés et les outils externes inexistant.

Huit entreprises de divers secteurs de services (parcs de loisirs, hôtellerie-restauration, environnement, transports, grande distribution) se sont essayées à construire une reconnaissance de la fonction du tutorat sous la forme d'une certification⁷. Ce cas illustre la priorité accordée à des besoins internes de reconnaissance d'une compétence et leur articulation avec la mobilité externe.

7. Les propos qui suivent s'appuient sur le suivi de ce projet (encore en cours) depuis octobre 2003.

3.1. Le tutorat : reconnaître la compétence d'un travail invisible

Question centrale de toutes les démarches compétences, la visibilité du travail revêt une acuité particulière en ce qui concerne les tuteurs encadrant de nouveaux salariés, dans la mesure où leur travail, qui s'ajoute au travail quotidien, peut parfaitement passer totalement inaperçu. Former un jeune, « tutorer » un salarié suppose de ralentir ses propres activités pour montrer, expliquer, faire le point, rencontrer des formateurs, etc. Les tuteurs ont fréquemment le sentiment que ce temps nécessaire n'est pas octroyé, que leur hiérarchie fait comme si les choses se faisaient simultanément à l'activité professionnelle habituelle et donc que leur travail n'a pas d'existence reconnue.

Pourtant, certaines entreprises ne méconnaissent pas ce problème, mettent en place des formations pour les tuteurs, tentent parfois de construire des outils susceptibles d'assister ceux-ci dans leurs tâches. Les tuteurs des formations en alternance disposent des outils construits par les organismes de formation, mais se plaignent fréquemment de leur logique scolaire, pour la seule utilisation des formateurs, sans souci du rythme propre à l'entreprise, plainte relayée par les responsables RH qui la formulent en souhaitant que l'entreprise soit enfin reconnue comme un « lieu d'apprentissage ».

Sans doute faudrait-il ajouter que les tuteurs jouent un rôle encore plus occulté : ils contribuent de fait à identifier les compétences auxquelles ils forment les salariés qui leur sont confiés, mais sans que ce décryptage apparaisse au grand jour. Eux-mêmes ne parviennent à l'exprimer que sous la forme d'un malaise suscité, notamment pour les formations en alternance, par l'écart éventuel entre leur propre « qualification » formalisée par leur diplôme ou leur classification, et celle à laquelle ils préparent les jeunes.

3.2. Le tutorat n'est pas un « métier »

Le tutorat se distingue radicalement du métier en ce que ses compétences spécifiques, qui consistent précisément à intégrer un jeune ou un nouveau salarié dans une activité, et à transmettre des connaissances et des savoir-faire, sont à la fois dépendantes des compétences techniques de l'activité en question, mais aussi semblables quelle que soit l'activité. Tout le problème de leur définition est là, particulièrement intéressant dans la perspective du transport de ce type de compétences du travail, où elle est en rapport étroit avec l'activité, au marché du travail, où elle est obligée de s'en détacher. Dans la « note d'intention »⁸ élaborée par le groupe de travail des entreprises citées, celles-ci définissent ainsi le tutorat :

Le tuteur est défini comme la personne qui accompagne, sur le terrain et de façon régulière, un ou plusieurs collègues, dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, d'alternance ou d'un programme de professionnalisation, en se basant sur un référentiel de compétences précis et écrit, et avec un objectif de développement des compétences.

Pour cerner le « mystère » des compétences du tutorat, les entreprises ont réuni chacune deux de leurs meilleurs tuteurs pour leur faire décrire leurs compétences selon la méthode « MétaPlan » (cf. <http://www.metaplan.fr>). Les réflexions de ces tuteurs expérimentés ont constamment oscillé entre qualités des personnes et exigences du travail. Même quand ils se sont référés à des situations de travail concrètes, ils n'ont pas traité la question de l'articulation avec le métier, et même volontairement déconnecté les compétences du tutorat d'avec les spécificités propres à leur entreprise respective (Combes, 2004). Les tuteurs réunis en séminaire se sont ainsi sentis placés dans la contradiction déjà soulignée pour les candidats sur le marché du travail entre la nécessité de se référer à leurs situations de travail quotidiennes pour cerner leurs compétences et celle de s'en déconnecter pour les rendre « transférables ».

3.3. Les secteurs de services : tension entre qualité et définition du travail

Parce que le travail des tuteurs est « invisible », parce qu'on ne peut pas parler de « métier », parce qu'il s'agit avant tout de reconnaître un investissement personnel, toutes les entreprises concernées se sont accordées pour considérer que les outils internes de reconnaissance étaient insuffisants. La validation des acquis de l'expérience

8. Note d'intention, « Valoriser le tutorat dans les entreprises de service, cinq entreprises s'engagent » (trois autres entreprises se sont jointes au groupe à la lecture de cette note), 2004.

s'est alors trouvée représenter une solution à première vue paradoxale en offrant à un problème de reconnaissance interne un outil prévu pour favoriser les mobilités externes.

Ce n'est pas un hasard si cette tentative de construction d'un « équipement » collectif d'identification ou reconnaissance de la compétence est mise en œuvre par des entreprises de services. Si chacune d'entre elles identifie bien un « métier d'entreprise » (Combes, Lozier, 2005), il n'en demeure pas moins que le travail des équipes et des individus pour mettre en œuvre la prestation de service n'est pas toujours clairement défini. Certes, on trouve dans les entreprises de services, comme dans l'industrie, des métiers traditionnels qui peuvent servir de points d'appui, de même que des compétences techniques sur lesquelles l'accord entre direction et salariés peut se faire sans difficultés. Mais assurer un service de qualité nécessite d'articuler plusieurs types de compétences, à plus forte raison lorsqu'il y a une stratégie de personnalisation en fonction du client : des compétences techniques, mais aussi des compétences organisationnelles (fonctionnement de l'organisation collective, utilisation des outils d'information, coopération et coordination) et des « compétences marché » (connaissances des attentes et des réactions du client, adaptation réactive à sa demande, etc.) (Combes, 2002). Il y a une forte tension entre les exigences de la « qualité du service » qu'exprime la stratégie élaborée par la direction de l'entreprise et le « flou » des compétences à mettre en œuvre et à articuler dans le travail et dans l'action concrète.

Ces entreprises font également un constat commun, par-delà leur diversité : elles appartiennent à des secteurs intégrateurs de débutants, à tradition de formation en alternance ; elles connaissent un fort turn-over, notamment en raison de l'absence de perspectives de carrières pour des jeunes qui y acquièrent pourtant de réelles compétences de service. Il faut donc fréquemment renouveler la main-d'œuvre, assurer la formation et le développement des compétences afin de maintenir la qualité du service. Ces compétences se forment principalement sur le tas : les règles et procédures organisationnelles ne sont pas suffisamment outillées pour pouvoir se passer d'une importante intervention humaine dans leur apprentissage⁹.

D'où leur sentiment d'un besoin impérieux du tutorat et leur conscience d'un grand investissement des candidats dans cette fonction. Les représentants des entreprises au sein du groupe de travail savent que les salariés qui s'y sont engagés souvent spontanément et avec plaisir, risquent fort de se décourager si rien n'est fait pour reconnaître leurs efforts et entretenir leur flamme. Ces attentes sont soulignées dans la « note d'intention » (2004) :

- Être reconnu dans l'entreprise pour un rôle assuré en plus du travail effectué, pour une implication personnelle dans la réussite professionnelle d'un collègue ;
- Évoluer même si le management ne constitue pas un débouché souhaité ou souhaitable, développer des compétences transversales dans le cadre d'une expertise professionnelle ;
- Avoir le temps nécessaire pour exercer ce rôle et pouvoir le faire bien ;
- Être reconnu à l'extérieur de l'entreprise¹⁰ comme expert et comme transmetteur de compétences.

3.4. La construction d'une certification d'un genre nouveau

L'origine du projet est donc bien la reconnaissance interne du travail – éventuellement donner aux individus une perspective de carrière vers le management ou l'expertise – et donc des questions de mobilité interne. C'est pourtant un outil collectif à visée générale qui est cherché, susceptible d'être étendu à l'ensemble des entreprises¹¹, ayant donc une validité sur le marché externe. Par ailleurs, la préoccupation est de déconnecter cette reconnaissance des compétences des systèmes de classification et de la reconnaissance financière (qui existe déjà parfois). La transférabilité des compétences y est bien d'abord un problème de visibilité, et n'est pas fondamentalement différent lorsque l'on passe du marché interne au marché externe. Ici, la mobilité externe sera en quelque sorte un sous-produit de l'équipement collectif projeté.

L'originalité de la certification résiderait en ce que, contrairement à toutes les autres, la VAE serait la voie unique de son acquisition. Par définition, la formation initiale – et donc un diplôme de l'Éducation nationale – est exclue. Parmi les autres possibilités de certification (titre homologué du ministère du Travail, CQP, Brevet de maîtrise, titres délivrés par les Chambres de commerce et d'industrie, accréditation...), le choix dépendra de

9. Le tutorat est également remis à l'ordre du jour par les pouvoirs publics (Accord national interprofessionnel de septembre 2003, Loi sur la modernisation sociale de 2004).

10. Souligné par nous.

11. Entreprises de services, au moins dans un premier temps.

plusieurs critères : le type des formations complémentaires proposées ou exigées ; la nécessité d'un niveau suffisant de compétences techniques articulé avec les compétences tutorales, sans que cette nécessaire validation obère par sa lourdeur l'obtention de la certification ; des modalités à inventer pour l'actualisation permanente des compétences techniques, donc la co-responsabilité du tuteur et de l'entreprise dans cette affaire, ainsi que l'institution d'une certification dont la permanence n'est pas établie, même pour un métier donné ; les modalités de preuve de l'expérience et des compétences à partir de la construction d'un référentiel de compétences du tutorat dont la synthèse du séminaire des tuteurs constitue une première ébauche (parmi celles envisagées : la constitution d'un dossier de preuves, l'observation *in situ*, l'entretien de compétences sur la base du référentiel et d'une grille de questionnement, le recueil des observations de la hiérarchie, le recueil des témoignages de jeunes ou de salariés tutorés) ; l'inscription au Répertoire national des certifications professionnelles.

Ces principes pourront être modifiés, le plus important étant d'articuler reconnaissances interne et externe. Les entreprises tiennent à ce que les deux ne s'opposent pas mais se soutiennent mutuellement, la reconnaissance externe (et donc la certification) produisant des effets bénéfiques pour les personnes concernées qui entreraient sur le marché du travail, donc assurant la transférabilité de ce type de compétences. Mais elles pensent aussi que la certification aidera aussi à promouvoir la reconnaissance interne, difficile à mettre en œuvre :

- Le titre professionnel permet une reconnaissance visible, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise. Les compétences certifiées, stratégiques dans les entreprises de services, sont ainsi lisibles et transférables.
- C'est une reconnaissance à la fois des personnes et de la fonction de tuteur.
- Le titre professionnel donne aussi de la visibilité aux entreprises qui le reconnaissent et y préparent, il contribue à l'image d'employeur formateur et développeur.
- Le titre professionnel constitue une référence commune, structurant les actions des entreprises en matière de formation, de parcours professionnel et d'organisation, d'où un gain de temps et d'efficacité.
- Le titre professionnel introduit une notion de qualité, de performance dans le rôle de tuteur, celle-ci n'étant que rarement évaluée en tant que telle.

Conclusion

Le transfert des compétences est fréquemment abordé sous l'angle des garanties de reconnaissance et de valorisation offertes au salarié en mobilité. Dans ce cadre, est évoqué le besoin de repères collectifs répondant essentiellement aux effets du passage d'une « logique de qualification » à une « logique de compétence », autrement dit à une appréciation de la valeur du travail portée directement sur l'individu plus que sur le groupe professionnel. Pourtant, les repères ne sont pas seulement à comprendre comme une protection offerte au salarié mais sont aussi une condition, un outillage, des actions de ce salarié, de l'encadrement, de la DRH, pour rendre possible le transfert. En fait, ce n'est pas tant qu'une « logique de la compétence » se substituerait à une « logique de la qualification », mais plutôt que l'évolution des emplois, le contenu du travail, la nature des mobilités, amenuisent la capacité de la qualification à véhiculer l'essentiel de l'information sur la compétence de l'individu. Cette faiblesse est ressentie au moment de transférer la compétence de travail, les protagonistes se trouvant alors en difficulté pour identifier, nommer, caractériser, isoler, la compétence promise ou attendue. En d'autres termes, les repères collectifs dont ont besoin les parties prenantes au transfert sont des outils aidant à gérer le transfert. Cela tient à ce que celui-ci n'a pas seulement à voir avec la gestion de l'emploi mais s'articule à la gestion du travail.

La compétence n'est pas une qualité, ni un pouvoir, mais la conquête progressive de la maîtrise du travail, dans une imbrication forte entre les capacités de l'individu et celles du collectif. L'individu parvient à faire aboutir ses actions dans un certain cadre d'interaction avec des personnes et des objets. Elle n'est pas un savoir aux contours et au contenu objectifs, qui la rendrait tangible et autonomisable. On pourrait appliquer aux conceptions courantes de la compétence – dans le monde académique comme chez les acteurs publics et sociaux – la critique que fait la théorie évolutionniste à la théorie néo-classique de l'information : de même que les savoirs mobilisés par les entreprises ne peuvent être assimilés à de l'information transportable sur un marché, la compétence des personnes ne se présente pas comme une donnée objectivable, passible d'un transport sur le marché du travail pour y être reconnue dans toutes ses caractéristiques et achetée à la fin d'être transposée dans un autre contexte. La compétence est la capacité, au premier abord énigmatique, de faire avec une situation de telle manière que les

difficultés ont tendance à s'abaisser et que l'activité peut être menée à bien dans des conditions satisfaisantes. Son transfert ne se pose pas dans les termes d'une logistique d'un bien matériel, mais est le résultat d'une action, individuelle aussi bien que collective qui, pour l'instant, manque d'outils pour se diriger.

Ces outils existent parfois dans les entreprises mais de manière souvent informelle, en réponse à des objectifs spécifiques : polyvalence, mobilité de proximité, formation. Ils n'y sont pas reliés entre eux et encore moins à des outils de mobilité externe. Le repérage – plus que, en statique, les « repères collectifs » – de la compétence doit organiser la réflexion sur le transfert et lier ainsi le travail et l'emploi.

Bibliographie

Benarroch Y., 1997, « Le rôle des difficultés dans l'élaboration ou la reconversion de compétences, le cas d'anciens ouvriers d'une filature », *Formation Emploi*, n° 59.

Brochier D., 2002, *La gestion des compétences, acteurs et pratiques*, Paris, Economica.

Clot Y., Prot B., Werthe C., 2002, « La validation des acquis professionnels au milieu du gué », *CPC Documents*, 2002/4.

Cochoy F. (dir.), 2004, *La captation des publics*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Combes M.-C., 2002, Les compétences relationnelles : une question d'organisation, *Travail et emploi*, n° 92, oct.

Combes M.-C., 2004, « Les tuteurs », séminaire des 9 et 10 mars 2004, Euro Disney, Synthèse pour un cahier des charges, Note de travail.

Combes M.-C., Lozier F., 2005, « Du métier individuel au métier d'entreprise », *Économies et sociétés*, série AB (à paraître).

Combes M.-C., Ughetto P., 2004, « Gérer le travail par la compétence », *Lettre du GIP MIS*, n° 22, sept.

Eymard-Duvernay F., Marchal E., 1996, *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié.

Lozier F., 1994, *L'impact des mutations technologiques sur le rôle et l'identité de la maîtrise dans les établissements d'entretien du matériel roulant à la SNCF*, rapport pour la SNCF-Ministère de la Recherche et de la Technologie.

Lochard Y., Ughetto P., 2004, « Candidat à un emploi : jeux et enjeux de la sollicitation », *Documents de travail de l'IREES*, n° 04.11, déc.

Marsden D., 2004, « 'The Network Economy' and Models of the Employment Contract », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 42, n° 4, Dec.

Segrestin D., 2004, *Les chantiers du manager*, Paris, Armand Colin.

Vers une gestion des carrières par les compétences ? Étude d'un dispositif d'accompagnement des mobilités

Jérôme Manville*

La notion de compétence est polysémique et insaisissable. Elle ne se manie qu'avec prudence et discernement. La plupart des consultants et des chercheurs considèrent que la compétence ne peut se voir directement. Pour reprendre l'image de Serge de Witte « personne n'a jamais pu l'observer au microscope, ni la précipiter dans un cristalliseur » (de Witte, 1994). Ce ne sont que les manifestations de la compétence que l'on constate au niveau le plus simple et le plus courant de la pratique professionnelle. Ainsi, la compétence peut être sobrement définie comme un « savoir en actes » (Malgaive, 1993) ou plus précisément comme « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis » (Medef, 1998).

Les entreprises, comme les salariés, sont aux prises avec cette notion, et la mobilisent. Comme le souligne Zimmermann, la compétence est « attachées à la personne, à ses capacités et à sa trajectoire professionnelle » (Zimmermann, 2000). Pour sa part, l'entreprise est invitée à « la repérer, l'évaluer, la valider et la faire évoluer » (Medef, 1998). La notion de compétence est, ainsi, mobilisée lors des entretiens d'appréciation ou des bilans de compétence mais aussi au travers de référentiels de compétences ou de formations utilisés par les services ressources humaines et déclinant la compétence sous toutes ses formes. L'utilisation de la notion prime alors sur sa définition.

La compétence peut s'inscrire dans une démarche globale ou se limiter à quelques actions du service ressources humaines de l'entreprise. La gestion des compétences peut se réduire à remplir un plan de formation en fonction des compétences nécessaires pour un poste. En revanche, s'il s'agit de mettre en œuvre une gestion par les compétences, c'est une approche nouvelle de l'entreprise qui est développée, tant au niveau des ressources humaines, que du management et de l'organisation (Zarifian, 1999).

Le travailleur et le travail sont au cœur des transformations opérées par l'entreprise. Ils sont appelés à évoluer, à s'adapter aux nouvelles contraintes technologiques, au marché et plus généralement aux évolutions professionnelles.

Le développement de la mobilité interne est l'une des traductions opérationnelles de l'exigence d'adaptabilité posée par l'entreprise. Aux progressions verticales s'ajoutent les évolutions horizontales permettant à un travailleur de changer de poste, de service ou de métier sans que cela donne lieu à une promotion. Cette approche remet en question la progression à l'ancienneté, et plus globalement, la logique de poste reconnaissant l'individu par rapport à sa classification, son poste et son diplôme.

Si l'ancienneté et le diplôme ne sont plus les signaux retenus par l'entreprise, comment les individus font-ils connaître et signalent-ils leurs compétences ? Cette question conduit à s'interroger sur les modalités d'évaluation des compétences par les employeurs.

L'étude du dispositif d'accompagnement des mobilités mis en œuvre par une société d'assurance en profonde réorganisation permet d'apporter quelques éléments de réponse. En effet, la mise en place d'une nouvelle organisation affecte profondément les trajectoires professionnelles : des progressions au sein d'un même métier sont remises en cause par la diminution d'activité de certains secteurs. *A contrario*, la nécessité de renforcer des pôles et des services, dont les activités et les métiers sont en essor, rend indispensable le recours à la mobilité interne. Ainsi, le dispositif d'accompagnement des mobilités re-structure le mode de gestion des carrières, au sein de cette société dont la réorganisation passe par un redéploiement massif d'effectifs et de nécessaires reconversions professionnelles.

Cette étude a été menée pendant la phase de stabilisation de la nouvelle organisation. Au début du second semestre 2004, l'intensité des mouvements internes s'atténue, sans pour autant se tarir¹. Par ailleurs, suite au départ de son directeur, l'équipe initiatrice et porteuse du dispositif se renouvelle. L'analyse s'inscrit dans cette dynamique et met en perspective des évolutions possibles du dispositif.

* MATISSE, Université Paris I (manvillejerome@hotmail.com).

1. 2002 : 1300 mobilités ; 2003 : 900 mobilités, en 2004 : 703 mobilités impliquant un changement de filière (à titre d'exemple, un GRH qui change de direction mais qui reste GRH n'est donc pas compté).

L'étude s'appuie sur trois sources d'information : une série d'entretiens auprès des différents acteurs du dispositif ; une revue et une étude des publications internes et des accords syndicaux traitant du dispositif ; et, l'observation de réunions de pilotage et d'information.

Quelques éléments de méthode, en particulier sur les entretiens, restent à préciser. Au regard de l'ampleur du dispositif d'accompagnement mis en œuvre sur l'ensemble du territoire national, le choix a été fait de concentrer l'investigation sur la région Île-de-France en menant des entretiens semi-directifs auprès de quinze personnes actrices du dispositif (salariés, managers, gestionnaires des ressources humaines et membres de l'équipe en charge du dispositif). L'objectif a été de favoriser la complémentarité des témoignages sans pour autant prétendre à la représentativité exhaustive. L'échantillon est composé de salariés à des stades de mobilité différents, de managers de secteurs d'activités distincts, et de gestionnaires des ressources humaines (GRH) responsables de populations diverses. Au final, cinq personnes de chaque catégorie ont été rencontrées sur la base d'entretiens semi-directifs d'une heure et demie. Les observations de « réunions de coordination des mobilités »² et de réunions d'information des salariés (organisées par le service communication interne) sont venues compléter l'investigation de terrain.

Le dispositif étudié met en évidence les changements de mode de gestion des carrières au sein de l'entreprise, en s'appuyant sur une identification des compétences afin de répondre à des contraintes organisationnelles et opérationnelles fortes.

Nous nous interrogeons, ici, sur les moyens mis en œuvre par l'entreprise pour identifier les compétences et non sur la façon dont les individus font connaître et signalent leurs compétences. En effet, nous postulons et nous démontrerons que l'individu peut signaler et faire connaître ses compétences dans la mesure où l'entreprise est prête à les identifier et à les valoriser. Pour ce faire, l'entreprise peut être amenée à transformer en profondeur sa logique de fonctionnement et tendre vers ce que certains qualifient de logique, voire de modèle de la compétence.

Nous reviendrons, en conclusion, sur cette piste de réflexion après avoir détaillé le dispositif d'accompagnement des mobilités en l'articulant aux choix stratégiques de l'entreprise.

1. Réorganisation et choix stratégiques : le contexte d'une démarche d'accompagnement des mobilités internes

En 2001, le secteur de l'assurance entre dans une période de turbulence. Les catastrophes mondiales (World Trade Center³) et nationales (AZF⁴), qui ont fortement affecté sa branche dommage, entraînent des revalorisations tarifaires d'assurance et le désengagement de certaines garanties, voire le repositionnement des professionnels. Le paysage assurantiel français change et entre, alors, dans un processus de restructuration-concentration (Xerfi, 2001).

Le groupe d'assurance français étudié, ici, illustre ce processus par la création d'une nouvelle organisation de ses sociétés (en France). Plus qu'une réorganisation, il s'agit d'une profonde restructuration répondant à des choix stratégiques clairement identifiés.

1.1. Une nouvelle organisation structurée autour du client

L'ambition stratégique affichée par la société d'assurance est de « tourner l'entreprise vers le client » en maîtrisant les coûts. Ainsi, la stratégie se décline en quatre objectifs :

- devenir une entreprise plus commerciale,
- poursuivre le redressement des résultats techniques,
- poursuivre la réduction des frais généraux,
- améliorer la qualité de service.

2. Ces réunions sont organisées par l'équipe en charge du dispositif avec les représentants des GRH : les Consultants Ressources Humaines.

3. 11 septembre 2001 : attentat à New York, les Twin Towers sont détruites par deux avions de ligne détournés.

4. 21 septembre 2001 : explosion de l'usine AZF (usine Grande Paroisse de Toulouse).

De ces objectifs découle la mise en place d'une nouvelle organisation construite autour de trois pôles : les « services clients », les « prestataires internes » et le « pilotage ». La réorganisation pourrait être essentiellement formelle, si elle ne s'accompagnait d'une réflexion profonde sur les métiers de l'assurance et leurs évolutions ainsi que sur la rentabilité des services.

Pour mener cette réflexion, un programme d'analyse des métiers et de mesure des productivités a été mis en œuvre. Des critères et des niveaux de productivité et de rentabilité ont été définis suite à une étude comparative menée auprès d'autres sociétés du secteur. Les indicateurs mobilisés ont permis de cibler les éventuels services ou activités en doublon et d'étudier les possibilités de mutualisation des ressources. Les ratios de productivité ont facilité l'identification de sur- ou sous-effectifs dans les services, et la mise en évidence des métiers en essor et de ceux en déclin. Les résultats ont ainsi permis de rationaliser et d'orienter le redéploiement d'effectifs nécessaires à la nouvelle organisation.

1.2. Une restructuration des emplois vers les métiers de la relation client

La modélisation fait émerger le constat suivant : le poids relatif des fonctions « support » par rapport aux fonctions « opérationnelles » est trop important, en particulier au regard de l'orientation client au cœur de la nouvelle stratégie. Ceci se traduit par un mouvement de rapprochement du client et entraîne une réduction des effectifs fonctionnels (ex : secrétaires, formation...) au profit des métiers en relation directe avec le client. En accordant une place croissante à ces métiers, l'entreprise modifie durablement la structure de ses emplois. Plus qu'une « réorganisation », c'est une « restructuration » qui est opérée par la mise en place de la nouvelle organisation.

Cette « restructuration » est conditionnée par un engagement fort de l'entreprise : « l'entreprise de demain se construit avec les femmes et les hommes d'aujourd'hui. » Ce slogan souligne que le pourvoi des postes disponibles est assuré en priorité par les collaborateurs en place et que les recrutements externes sont strictement limités. La transformation de l'entreprise repose donc sur l'évolution professionnelle et la mobilité interne de ses salariés.

De ce postulat, découle l'intérêt et l'importance d'un dispositif d'accompagnement des mobilités permettant la gestion qualitative et quantitative des emplois et des compétences dans le cadre d'une « politique d'évolution permanente des compétences et des métiers ».

2. Le dispositif d'accompagnement des mobilités

Le dispositif d'accompagnement des mobilités est un élément central de la mise en place et de la pérennité de la nouvelle organisation. La communication institutionnelle sur le sujet le met en évidence.

2.1. Informations et communications sur les modalités et les enjeux de la mobilité interne

Une revue de la presse interne permet d'identifier les messages clés de présentation et de valorisation du dispositif d'accompagnement de la mobilité « de celles et ceux qui ont fait le choix de faire évoluer leur carrière et de saisir les opportunités offertes par la nouvelle organisation ». Trois éléments sont saillants : les besoins de l'entreprise, l'évolution professionnelle et le choix.

Les besoins de l'entreprise sont ceux liés à la restructuration. Le dispositif d'accompagnement est présenté comme un moyen de « permettre à chacun de trouver sa place dans l'entreprise », « dans le cadre des objectifs stratégiques ». Ainsi « la Priorité à la mobilité ! »⁵ ne se fait pas dans n'importe quelles conditions. Les témoignages, repris dans les journaux internes, de salariés ayant bénéficié du dispositif d'accompagnement insistent sur l'articulation entre mobilité et stratégie. L'exemple type repris est celui de la secrétaire de direction reconvertie en chargée de clientèle d'un centre d'appel (Service et Expertise).

5. Titre d'un article de présentation du dispositif dans le journal interne de l'entreprise.

L'évolution de carrière dans le cadre de la mobilité n'est pas nécessairement (voire rarement) synonyme de promotion. Il s'agit avant tout de « défis motivant à relever » ou de « nouvelles opportunités », si l'on se réfère aux divers témoignages repris par les journaux internes. Le message est d'autant plus positif qu'il a pour objectif de susciter des vocations ou, plus modestement, des aspirations à la mobilité.

Par principe, le dispositif d'accompagnement répond à des démarches volontaires de la part des salariés. La liberté de choix se situe à deux niveaux :

- le choix de s'inscrire ou non dans une démarche de mobilité,
- le choix des postes pour lesquels postuler.

Au premier niveau, le choix peut s'avérer contraint par les besoins de l'entreprise et l'évolution du métier du salarié. D'où l'importance du second niveau de choix, c'est-à-dire le choix des postes. Le dispositif d'information s'appuie alors sur d'autres moyens que les journaux internes.

Des réunions d'information et des forums permettent de présenter aux salariés les opportunités professionnelles existantes et les modalités d'entrée dans le dispositif d'accompagnement des mobilités.

Les réunions d'information sont thématiques. Elles s'organisent autour de la présentation d'un métier ou d'un secteur d'activité en essor. La présence de professionnels du domaine (souvent des directeurs ou des responsables de l'encadrement supérieur) permet de nouer un échange avec les salariés construisant leur projet de mobilité. À ce stade la communication reste collective.

Le premier niveau d'individualisation de l'information s'opère lors des Forums. Ces « Espaces Carrières » s'organisent autour de stands tenus par des représentants des services à la recherche de candidatures. L'occasion est alors donnée aux salariés de rencontrer directement les managers qui recrutent. De plus, les Gestionnaires des Ressources Humaines sont présents pour répondre aux questions relatives au dispositif d'accompagnement des mobilités.

La large campagne d'information et de communication autour de la mobilité constitue un élément à part entière du dispositif d'accompagnement. Elle permet une première orientation du salarié et amorce sa démarche volontaire. Reste, alors, le travail d'accompagnement mené par les GRH.

2.2. Des Gestionnaires de Ressources Humaines, acteurs essentiels du dispositif d'accompagnement des mobilités

Le rôle prépondérant des GRH dans le dispositif transparait dans l'évolution de leur mission, en particulier dans la gestion des carrières, et dans l'utilisation nouvelle d'outils et de supports d'identification des compétences à la base du dossier de mobilité.

Des GRH impliqués à chaque étape du dispositif

Les étapes successives qui structurent le dispositif, à savoir le bilan personnalisé, l'orientation, le recrutement et la formation/évaluation (Annexe 1) permettent de comprendre et de mesurer l'évolution de la mission des GRH. Le GRH est particulièrement mobilisé sur les deux premières étapes qui se situent en amont du recrutement *stricto sensu*. Il est l'interlocuteur privilégié et incontournable pour toute demande de mobilité interne. Cette situation nouvelle lui confère une légitimité et une responsabilité d'information et de conseil auprès des salariés en recherche de mobilité.

Lors du bilan personnalisé, le GRH a la charge de remettre au salarié son « passeport pour la mobilité ». Ce dossier présente le dispositif (objectifs, engagements, organisation) et fournit les documents nécessaires à l'élaboration d'un dossier de candidature. Le GRH explique les documents au salarié et l'aide à les utiliser pour qu'il réalise le bilan professionnel sur la base duquel il construit son projet de mobilité.

À l'étape de « l'orientation », les rôles de conseiller et d'accompagnateur du GRH s'accroissent. Il aide le salarié à évaluer ses compétences par rapport aux métiers envisagés. Il le conseille également dans la préparation de ses entretiens de recrutement (construction d'un argumentaire approprié au métier, formulation des motivations et des atouts professionnels...).

Avant d'être remis au manager recruteur, le dossier de candidature transite par trois intermédiaires (*Annexe 2*). Le GRH, au terme de ce processus d'accompagnement, remet le dossier de mobilité au Consultant Ressources Humaines (CRH)⁶ dont il dépend. Lors de réunions de coordination des mobilités (bimensuelles en Île-de-France), le CRH transmet le dossier de candidature à l'homologue dont dépend le recrutement. Ce dernier remet le dossier au GRH d'accueil en relation avec le manager recruteur concerné.

Lors du recrutement, la complémentarité entre le manager et le GRH reste celle qui existait avant la mise en place du dispositif. En tant que professionnel des ressources humaines, le GRH assure la présélection des dossiers et traite l'ensemble des formalités administratives relatives au contrat. Son rôle s'enrichit sur des aspects tels que la formation et l'intégration du nouveau recruté. Le dispositif d'accompagnement nécessite un suivi formalisé de l'intégration. Les bilans d'intégration, et les points d'étape sont réalisés par le manager et/ou le tuteur du salarié. L'intervention du GRH s'opère en cas de situation critique (inadaptation, manque de formation...) et lors de l'élaboration du parcours individualisé de formations. Ainsi, le GRH voit ses prérogatives antérieures au dispositif s'enrichir d'actions d'accompagnement et de conseils auprès du salarié, mais aussi des managers.

Les témoignages des GRH, des managers et des salariés, convergent sur un point : l'image du GRH est revalorisée au sein de la société. Il vient également accompagner et conseiller le collaborateur dans sa démarche de mobilité. Le GRH trouve également une légitimité et une crédibilité professionnelles nouvelles dans la maîtrise d'outils d'accompagnement de la mobilité.

Des GRH utilisant des outils d'identification des compétences à la base du dispositif

L'un des enjeux affichés du dispositif est de « renforcer le professionnalisme de la famille RH » en appuyant ses actions d'information et d'accompagnement sur des outils et des documents communs.

L'information passe par la présentation des différents métiers. Les « Fiches métiers » ont cette vocation. Elles reprennent les missions, les principales activités et les compétences mobilisées pour un métier identifié (ex : Rédacteur polyvalent Épargne, Régleur de sinistre...). Sur la base de ces fiches, le profil du métier peut être construit, et des « fiches passerelles » élaborées. Le profil du métier est représenté sous une forme graphique (radar) permettant d'identifier le niveau de maîtrise par pôle de compétences (ex : maîtrise de l'outil informatique, capacité d'initiative, gestion des priorités...). *L'annexe 3* présente une illustration de ces profils. L'intérêt de ce document est double. Premièrement, il permet d'identifier les métiers aux profils similaires et ainsi de mettre en évidence les relations (les passerelles) entre deux ou plusieurs métiers. Deuxièmement, cela permet d'identifier le ou les métiers auxquels un salarié peut prétendre au regard de ses compétences. Pour ce faire, le salarié, avec l'aide de son GRH, définit son « profil mobilité », construit sur le modèle des profils de métiers.

Ainsi, le cœur du dispositif d'accompagnement repose sur l'identification des compétences du salarié sur la base desquelles seront déterminées ses opportunités de mobilités.

Les supports nécessaires à cette délicate opération d'identification des compétences sont inclus dans le « passeport pour la mobilité ». Ce dossier, remis au salarié lorsqu'il s'engage dans le dispositif, est un outil d'autodiagnostic de son parcours professionnel. Avant d'élaborer son CV, le salarié définit son métier actuel en précisant « les compétences, connaissances et caractéristiques de personnalité nécessaires pour exercer ce métier ». Il doit également revenir sur les principales actions ou missions, dont il a eu la charge pendant sa carrière en indiquant les compétences qu'il a mises en œuvre pour les mener à bien. Il précise également ses centres d'intérêt professionnels et personnels, ainsi que ses satisfactions (ou insatisfactions) au cours de sa carrière. Formellement, les outils sont simples : il s'agit avant tout de tableaux et de représentations graphiques (ex : courbe de satisfaction), mais sur le fond, le salarié peut se trouver démuné pour les utiliser. Le niveau de formation et l'ancienneté du collaborateur influent sur la capacité d'appropriation et d'utilisation des supports d'analyse des compétences. Lorsqu'il s'agit de bas niveaux de qualification, les GRH sont amenés à mettre en œuvre une procédure d'accompagnement renforcé. En plus du dispositif d'accompagnement « classique » s'ajoute un Plan d'Aide à la Mobilité qui organise un parcours de formation portant sur les bases de l'expression écrite et orale, les notions élémentaires de mathématiques et de bureautique mais aussi sur la manière d'aborder le changement. Ces fondamentaux sont indispensables d'une part pour envisager une reconversion professionnelle et d'autre part pour prendre le recul nécessaire sur son activité afin d'identifier ses compétences.

6. Le CRH coordonne un ensemble de GRH dont il centralise les dossiers de mobilité entrants et sortants.

Si la démarche de mobilité passe par un investissement personnel du salarié, le professionnalisme du GRH réside dans sa capacité à amener le salarié à exprimer les compétences qu'il maîtrise et mobilise dans l'exercice de son activité professionnelle. Ainsi, les GRH ont tous été formés à l'utilisation des supports et outils du dispositif d'accompagnement afin de pouvoir assumer leur mission d'information et de conseil des salariés en recherche de mobilité.

L'ampleur des moyens mis en œuvre par l'employeur pour identifier les compétences de ses salariés est à souligner. De la campagne d'information à l'intégration en passant par l'élaboration du dossier de candidature, l'ensemble du dispositif vise à identifier et faire connaître les compétences du salarié, pour les valoriser et les développer dans la perspective d'une mobilité interne. Ce dispositif peut apparaître comme une réponse ponctuelle à un besoin conjoncturel. Il s'agit en priorité d'assurer les redéploiements d'effectifs et les reconversions professionnelles nécessaires à la réorganisation et à la restructuration de l'entreprise. Mais cette lecture du dispositif et de ses effets reste réductrice.

3. Un changement de logique, base d'une démarche compétences ?

L'ampleur du changement opéré et l'impact de ce choix de gestion des carrières par les compétences affectent directement et durablement la culture de l'entreprise en termes de mobilité, ainsi que les parcours professionnels des salariés. Ces deux points nous permettent de considérer le dispositif d'accompagnement comme le socle d'une démarche globale de gestion par les compétences au sein de l'entreprise.

3.1. Une culture de la mobilité en évolution sensible

Pour le salarié, s'inscrire dans une démarche mobilité n'est pas une évidence. Une certaine stabilité est associée aux carrières de l'assurance. L'une des caractéristiques du secteur est la moyenne d'âge élevée de ses effectifs et l'ancienneté de ses collaborateurs. La stabilité professionnelle est traditionnellement valorisée et reconnue au sein de l'entreprise d'assurance étudiée. La progression salariale est directement liée à cette ancienneté. La technicité acquise au fil des ans, sur certains dossiers, est valorisée dans un métier où la durée de vie d'un produit peut se compter en décennie (assurance vie, assurance habitation...). De plus, la stabilité professionnelle est considérée comme un gage de loyauté et de fidélité, deux valeurs fortes dans la culture assurantielle.

Avec le dispositif d'accompagnement des mobilités, c'est un changement profond de logique qui s'opère. Non seulement la mobilité est reconnue et acceptée, mais elle est également encouragée et orientée par l'employeur. Les GRH ont été les témoins des évolutions sensibles qui se sont opérées. Dès le début des années 90, la mobilité professionnelle a été encouragée même si les incitations restaient limitées. La mobilité s'opérait sur la base du volontariat et en fonction des desiderata des salariés. Rétrospectivement, ces mobilités des années 90 ont été qualifiées de mobilités « Club Med », tant par les GRH que par les salariés. Ce qualificatif vient souligner le changement opéré par la mise en place du dispositif d'accompagnement des mobilités. Désormais, les mobilités répondent avant tout aux exigences stratégiques et opérationnelles de l'entreprise.

La possibilité d'effectuer l'ensemble de son parcours professionnel dans le même métier est remise en cause. Avec l'orientation explicite de l'entreprise vers « les métiers d'avenir de l'assurance », la mobilité volontaire peut devenir une nécessaire reconversion professionnelle, en particulier pour les salariés dont le métier est en « décroissance », pour reprendre les termes de l'entreprise⁷. Ainsi, le salarié est invité à considérer la mobilité comme une opportunité professionnelle, et non comme une sanction ou une « trahison à son équipe »⁸.

Pour les managers de proximité, la politique de mobilité menée par l'entreprise n'est pas sans conséquences opérationnelles : elle vient modifier leur niveau d'exigence lors des recrutements internes. Il s'agit de se mettre en conformité avec les standards de productivité définis par les ratios du programme d'analyse des métiers et des activités. Autrement dit, chaque manager doit respecter les quotas au niveau des effectifs de son équipe, tout en atteignant ses objectifs de production. Respecter les quotas se traduit parfois par une réduction d'effectifs en encourageant la mobilité. Or, les salariés les plus mobiles sont généralement les plus performants, ce qui pose un dilemme. En effet, il est difficile pour un manager d'accepter le départ de ses meilleurs éléments et simultanément la réduction de ses effectifs. Pour les managers en position de recrutement, les possibilités

7. « Aucun métier n'est appelé à disparaître même si certains ont vocation à croître et d'autres à décroître », extrait du document de présentation du passeport mobilité remis au salarié.

8. Propos de salariés soulignant la contradiction culturelle entre loyauté et mobilité.

d'embauche sont limitées aux ressources internes de l'entreprise. De fait, les profils proposés par les GRH sont parfois (voire souvent) en décalage avec l'idéal-type du candidat tel que le manager se le représente. Permettre une reconversion professionnelle, c'est admettre que le salarié ne sera pas immédiatement opérationnel, et que son intégration et son adaptation passeront par un parcours de formation long et structuré. Le manager est donc aux prises avec l'injonction paradoxale d'atteindre ses objectifs de production à court terme, tout en intégrant sur le moyen terme des salariés en reconversion professionnelle.

Pour les managers comme pour les salariés, le développement de la mobilité interne est un changement profond de culture professionnelle. Le dispositif d'accompagnement doit être considéré comme un outil et un support pour structurer les mobilités des salariés, mais aussi comme l'instrument d'un changement de logique et d'approche dans la gestion des carrières au sein de l'entreprise.

3.2. Au-delà du dispositif

Le dispositif d'accompagnement a été conçu et construit pour répondre aux attentes de redéploiement d'effectifs et de reconversions professionnelles liées à la restructuration de l'entreprise. Au-delà de ces attentes, le dispositif est désormais considéré par les GRH comme un élément central et durable de la politique ressources humaines de l'entreprise, en particulier au niveau de la gestion des carrières.

L'accord cadre, signé avec les syndicats, sur les conditions de mise en œuvre du dispositif, précise que l'ambition de l'entreprise est de « s'engager délibérément dans un processus de gestion prévisionnelle, quantitative et qualitative, de l'emploi et des compétences ». L'apport de ce dispositif est d'intégrer la mobilité interne au parcours professionnel des salariés.

La mobilité devient un moyen d'acquérir et de développer des compétences que le dispositif d'accompagnement permet d'identifier et de valoriser. Cette approche dépasse la simple gestion *des* compétences pour tendre vers une gestion des carrières *par* les compétences. Il ne s'agit pas d'assurer l'adéquation des compétences en présence des postes existants, mais plutôt d'instaurer une dynamique évolutive et qualifiante de l'organisation du travail en donnant la priorité au développement des compétences des salariés. Le pari sous-jacent est de considérer que « les compétences du salarié et les compétences de l'organisation se développent conjointement et fondent ensemble la performance de l'entreprise » (Paradeise, Lichtenberger, 2001). Cette hypothèse est à la base du modèle de la compétence (Zarifian, 2001).

La mise en place du dispositif d'accompagnement de la mobilité marquerait-elle l'entrée de l'entreprise dans une démarche compétence ? L'articulation voire « l'intrication » entre stratégie, changement organisationnel et évolution des compétences, constitue le socle sur lequel s'est construit le dispositif. Or, ce sont aussi les éléments centraux de l'entrée dans une démarche compétence. Dans sa « proposition de démarche pour appliquer le modèle de la compétence » (Zarifian, 2001), Philippe Zarifian pose comme étapes préalables (avant toute définition, analyse et valorisation des compétences) une réflexion sur la stratégie et sur les choix lourds d'organisation de l'entreprise. Ce pré-requis est la traduction opérationnelle d'une hypothèse théorique forte : l'Objectif Compétence s'inscrit dans une mutation longue du système productif et de travail des entreprises (Zarifian, 1999). La logique de poste (ou de l'opération) du modèle taylorien serait potentiellement en rupture. Elle laisserait place à une logique compétence réinvestissant « le travail dans le travailleur ».

Paradoxalement, le dispositif d'accompagnement peut, théoriquement, être considéré comme un élément central d'une démarche compétence de l'entreprise mais, dans les faits, il n'est pas considéré comme tel par les équipes concernées par le sujet. En effet, la société d'assurance étudiée s'est engagée dans une démarche compétence qui se développe en parallèle du dispositif d'accompagnement.

À l'origine, les deux projets étaient associés, mais des contraintes opérationnelles et l'urgence de la réorganisation ont conduit à la séparation et à la prise d'autonomie d'un projet par rapport à l'autre. Pourtant dans les deux cas, des référentiels de compétence ont été élaborés (mais sur des modèles différents), des plans de formation se sont construits sur ces documents d'identification des compétences (mais sur des périmètres différents). Des outils de positionnement des salariés ont été élaborés (mais sur des approches et des supports distincts). Deux démarches parallèles, donc, autour de la compétence et de son identification, de sa valorisation, de sa reconnaissance...

La mise en œuvre d'une démarche compétence peut s'envisager comme la mise en cohérence et l'articulation de maillons sur une même chaîne. Or, les deux approches menées par l'entreprise semblent tenir chacune un bout de cette chaîne, sans s'articuler sur leurs éléments communs d'identification et de valorisation des compétences. L'entrée dans la logique compétence passe par une réflexion de fond sur la stratégie de l'entreprise et sur les évolutions de son organisation. L'analyse et la modélisation des activités et des métiers, préalables à la mise en

œuvre du dispositif d'accompagnement, ont permis cette réflexion stratégique et organisationnelle. À l'autre extrémité de la chaîne se pose une nécessaire révision des classifications telle que l'amorce la démarche compétence « officielle ». En effet, si le parcours professionnel se construit désormais sur la valorisation des mobilités et l'acquisition de nouvelles compétences, la classification hiérarchisant des postes perd de sa pertinence. Pour pérenniser la dynamique de mobilité et le développement des compétences qui lui sont associées, la classification doit hiérarchiser les individus et non les postes.

Cette mise en cohérence de deux approches parallèles pourtant complémentaires, ne garantit en rien le développement et la pérennité de la gestion des carrières par les compétences au sein de l'entreprise. Comme le souligne Michel Parlier, son avenir « dépend de la capacité des acteurs à en saisir les enjeux, à lui assigner des objectifs ambitieux et cohérents et à construire des comportements satisfaisant pour tous » (Parlier, 2003).

Bibliographie

Malglaive, 1993, *Enseigner à des adultes*, Éditions Puf, Vendôme.

Medef, 1998, *Objectif Compétences*, Journées internationales de la formation, tome 2.

Paradeise C., Lichtenberger Y., 2001, « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, vol.43, n° 1, janv-mars, p. 33-48.

Parlier M., 2003, Compétence et Qualification, In : Allouche J. (coord.), 2003, *Encyclopédie des ressources humaines*, Éditions Vuibert, p. 1890.

de Witte S., 1994, La notion de compétence, problème d'approche, In : Minet F., Parlier M., de Witte S., *La compétence, construction, mythe ou réalité ?* Éditions l'Harmattan, coll. Pour l'emploi, Paris, p. 23-44.

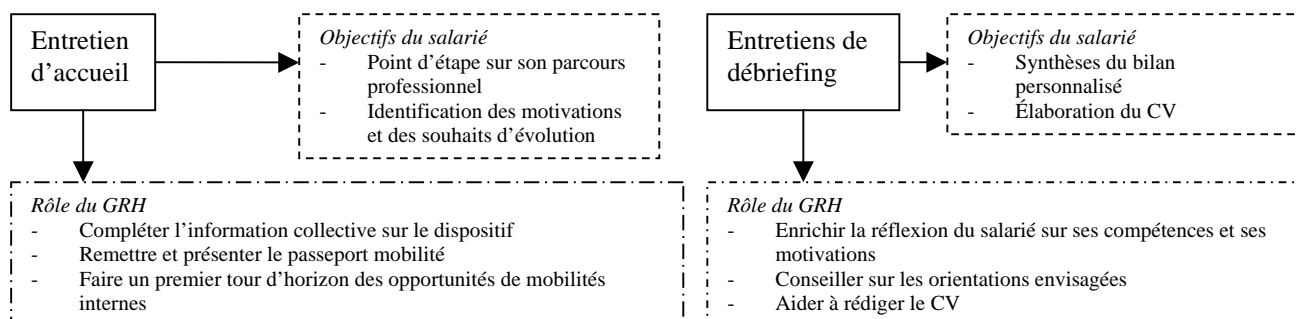
Xerfi, 2001, *L'assurance en France, Secteur 700*, coll. Étude Xerfi, décembre.

Zarifian P., 1999, *Objectif Compétence*, Édition Liaisons.

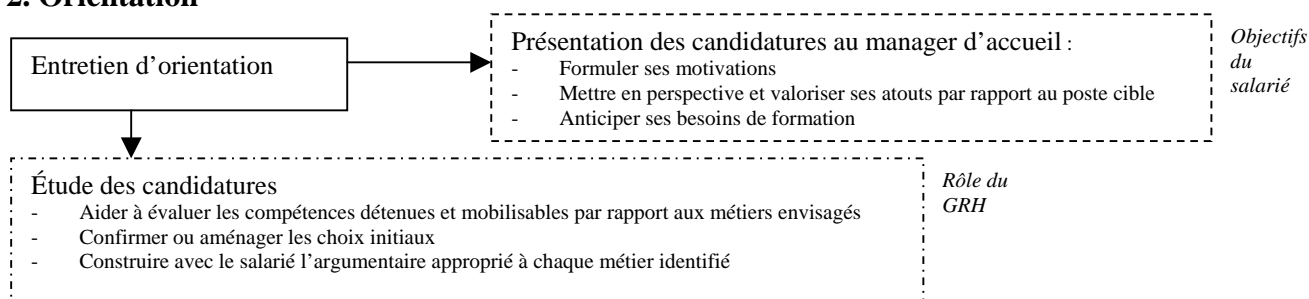
Zarifian, 2001, *Le modèle de la compétence : Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Éditions Liaisons.

Zimmermann B., 2000, « Logiques de compétences et dialogue social », *Travail et Emploi*, n° 84, octobre.

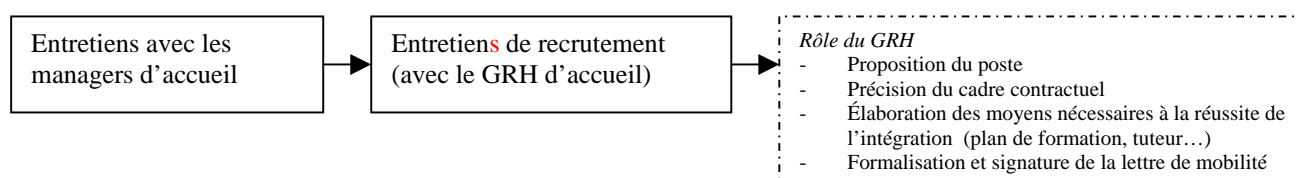
1. Bilan Personnalisé



2. Orientation

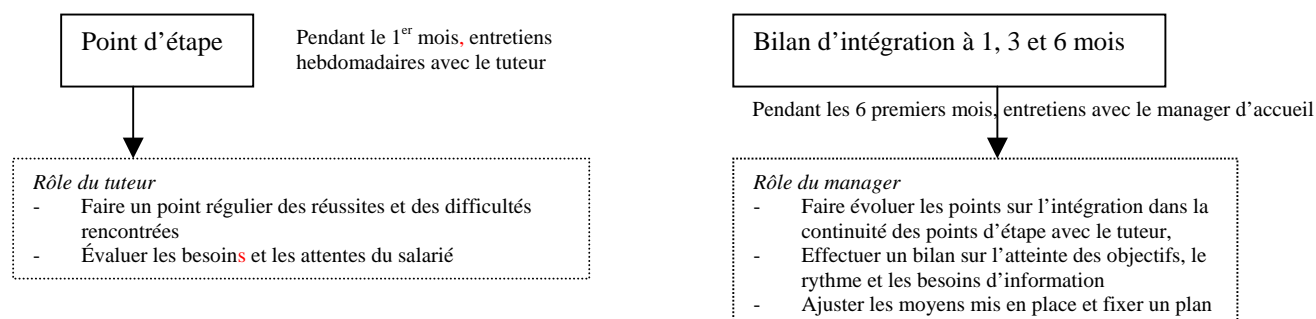


3. Recrutement



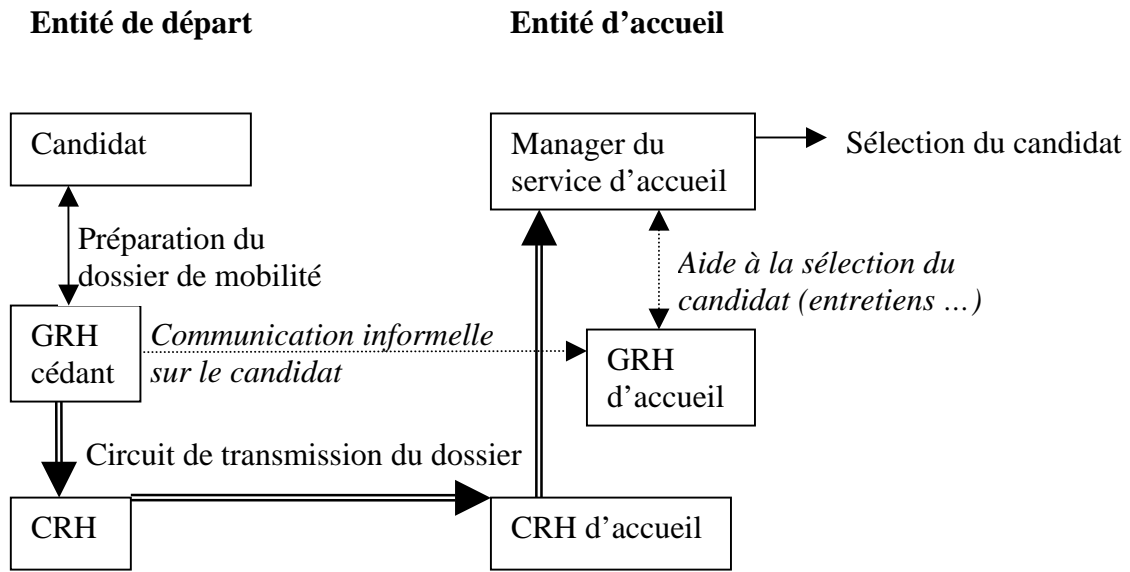
4. Formation/Intégration

Définition du parcours de formation à partir du bilan et mise en œuvre et suivi du parcours individuel

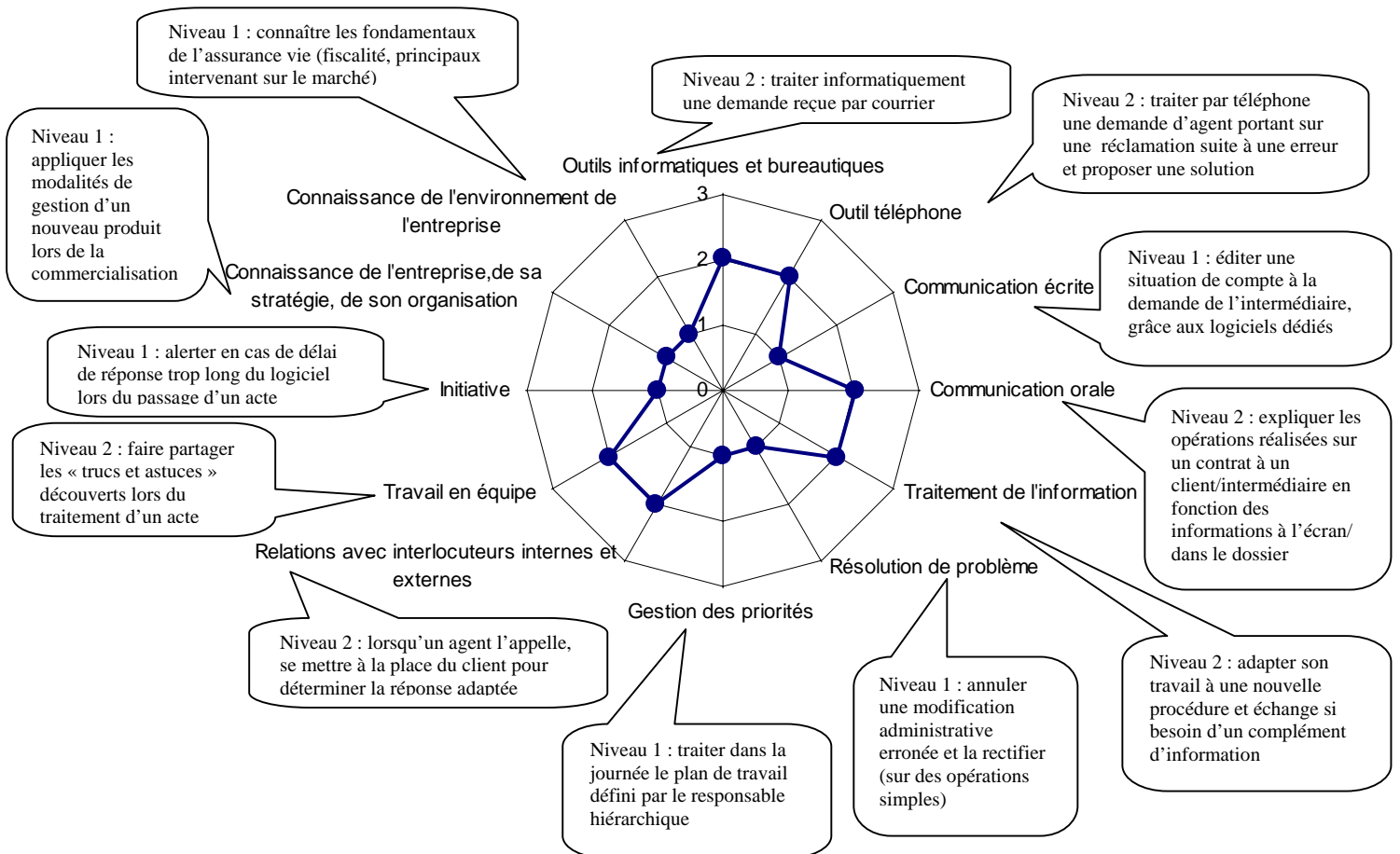


9. Adapté de la plaquette d'information remise au salarié avec le dossier du « passeport mobilité ».

PROCESSUS DE TRANSMISSION ET DE SELECTION DES CANDIDATURES



PROFIL MOBILITE DU REDACTEUR POLYVALENT EPARGNE



Parcours professionnels et compétences de femmes intégrant des métiers dits masculins

Michèle Forté^{*}, *Myriam Niss*^{**}, *Marie-Claude Rebeuh*^{***}, *Emmanuel Triby*^{****}

Introduction

Depuis la fin des années 80, le Céreq Alsace a développé des recherches empiriques portant sur la diversification et la formation des femmes, ainsi que sur la mixité professionnelle. Cet article présente les résultats portant sur les parcours professionnels de femmes ayant intégré des métiers dits masculins et notamment la typologie élaborée à partir du traitement d'entretiens individuels réalisés lors d'une étude récente. Il examine par ailleurs le mode de construction et de valorisation des compétences dans les parcours individuels de ces salariées.

Les métiers dits masculins peuvent être d'abord définis autour du chiffre, un rapport quantitatif entre les effectifs masculins et l'effectif total dans un métier ou une famille professionnelle. Au-delà du chiffre, ils reflètent des conventions de genre, c'est-à-dire des relations implicites ou institutionnalisées entre les hommes et les femmes (Letablier et Lurol, 2000), qui résultent d'une construction sociale.

Les compétences renvoient aux qualités des salariés, et donc à la personne. Elles sont constituées d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, de prises d'initiative et de responsabilités qui ne prennent sens que dans une organisation de travail (cf notamment sur cette notion, Dugué, 1995 ; Dupray *et alii*, 2003 ; Eymard Duvernay F., Marchal E. 1997 ; Zarifian, 1999).

Une première partie est consacrée au positionnement théorique de notre travail. La seconde partie présente la démarche et la méthodologie de l'enquête sur laquelle s'appuie principalement cet article. La troisième partie propose une typologie des trajectoires professionnelles de femmes ayant intégré des métiers dits masculins. La quatrième partie analyse les représentations collectives et individuelles des compétences différenciées des hommes et des femmes et analyse les parcours au regard des compétences. La conclusion tente d'évaluer l'intérêt et les limites d'une approche par la compétence pour les salariées de notre panel.

1. Le cadre d'analyse

Le constat de la concentration des emplois féminins dans un nombre limité de secteurs, dans des professions majoritairement exercées par des femmes n'exigeant très souvent qu'un niveau modeste de formation, et dans des positions professionnelles peu valorisées et valorisantes est ancien (Huet, 1983). Et cette situation perdure comme le soulignent des travaux récents (Laufer, Marry, Maruani, 2003 ; Maruani 1999). Les mécanismes qui expliquent ce phénomène sont désormais connus. En premier lieu, les professions dans lesquelles traditionnellement les femmes travaillent sont celles qui ont été les plus créatrices d'emplois ces trente dernières années. Par ailleurs, les itinéraires scolaires sexués ne permettent pas à toutes les jeunes femmes de valoriser leur réussite et leur certification scolaire. D'autre part, les effets de sélection du marché du travail et les pratiques discriminatoires en matière d'embauche, de répartition du travail et de déroulement de carrière contribuent à renforcer le maintien des femmes dans un petit nombre d'emplois et de professions. Enfin, le poids des tâches familiales et domestiques et le fait que les efforts de conciliation entre la vie professionnelle et la vie privée incombent quasi exclusivement aux femmes participent également à cette situation.

* BETA-Centre associé au Céreq, PEGE-ULP, Strasbourg (forte@cournot.u-strasbg.fr).

** BETA-Centre associé au Céreq, PEGE-ULP, Strasbourg (mniss@noos.fr).

*** BETA-Centre associé au Céreq, PEGE-ULP, Strasbourg (rebeuh@cournot.u-strasbg.fr).

**** BETA-Centre associé au Céreq, PEGE-ULP, Strasbourg (Emmanuel.Triby@lse-ulp.u-strasbg.fr).

Pourtant, la situation n'est pas figée, comme en témoignent par exemple la proportion croissante des femmes parmi les cadres et les professions intellectuelles supérieures, ou l'accès progressif des femmes à un certain nombre de métiers techniques ou industriels (Okba, 2004). Mais les évolutions sont lentes, et le partage du travail entre les hommes et les femmes reste encore fortement marqué par la division sexuée du travail, fondée sur l'attribution d'un genre masculin ou féminin aux diverses activités professionnelles, qui résulte de représentations quant aux aptitudes et compétences des hommes et des femmes, mais aussi de l'existence de rapports sociaux de sexe (Guilbert, 1966 ; Kergoat, 1998 ; Daune-Richard, 2003). Cette division du travail se traduit par des différences entre les hommes et les femmes selon le type d'activités et de produits, ou les responsabilités exercées.

On peut cependant observer des dérogations de plus en plus fréquentes à cette division sexuée, qui ont été mises en évidence dans des travaux portant sur l'intégration de femmes sur des postes traditionnellement masculins (Ferrand, 2004 ; Fortino, 2002 ; Forté *et alii*, 1998 ; Grozelier et Labourie-Racapé, 1985 ; Okba, 2004). Ces pratiques se sont développées pour l'essentiel pour des raisons économiques, suite à des pénuries de main-d'œuvre masculine, qualifiée ou pas, pour faire pression à la baisse sur les salaires, mais aussi dans la perspective de réduire le chômage des femmes ou de diversifier la demande de travail. Elles ont permis de faire émerger de façon inédite la notion de mixité professionnelle. Dans un autre registre que celui de la diversification des métiers féminins ou des applications du principe d'égalité professionnelle, ce concept exprime la prise en considération des formes concrètes de distribution du travail entre des hommes et des femmes associés dans leur activité. La mixité professionnelle apparaît comme un processus complexe, qui peut prendre une pluralité de formes selon le domaine d'activité, le contenu du travail et ses modes d'organisation et les conditions d'emploi (Forté *et alii*, 1998). Chaque situation de mixité oblige à s'interroger sur la validité du genre attribué au travail considéré et aux aptitudes et compétences exigées pour exercer un emploi

Cette problématique de la mixité professionnelle constitue le fil directeur d'une série d'études concernant la diversification de la formation et de l'emploi des femmes ainsi que sur la mixité professionnelle, centrées pour l'essentiel sur l'industrie alsacienne que nous avons observée ou analysée à plusieurs reprises depuis une quinzaine d'années à partir d'enquêtes monographiques (Rebeuh *et alii*, 1990 ; Forté *et alii*, 1998). Ces travaux ont permis notamment de mettre en évidence une moindre prégnance de la division sexuée du travail. Cette dernière connaît en effet des exceptions de plus en plus fréquentes, liées à l'intégration de femmes sur des postes masculins et à une indifférence plus souvent affichée par rapport à une répartition du travail selon le genre. Et cette croissance de la mixité professionnelle n'est pas toujours déterminée par des contraintes. Elle peut aussi résulter de choix, d'innovations organisationnelles pour les entreprises, de préférences affirmées par des femmes pour exercer des métiers tenus jusqu'ici comme masculins.

Ces travaux ont été récemment prolongés par une étude, sur laquelle s'appuie principalement cet article, qui vise à analyser sur la durée le processus de développement de la mixité professionnelle dans des entreprises où une politique explicite d'introduction de femmes sur des métiers traditionnellement perçus comme masculins a été menée depuis plusieurs années (Forté *et alii*, 2005). Même si elle n'a pas été directement conçue en vue d'analyser la question des compétences, certaines constatations peuvent éclairer cet aspect.

2. Démarche et méthodologie de l'étude

La partie centrale de cette étude a été consacrée à un travail de ré-enquête auprès d'une dizaine d'entreprises rencontrées à l'occasion de travaux réalisés précédemment. L'intérêt attendu de ce retour dans les mêmes entreprises était de permettre d'y observer sur la durée les modalités d'intégration et de maintien de femmes dans des emplois masculins ou d'étudier les raisons pour lesquelles ces processus n'ont pas fonctionné.

Les entreprises concernées sont pour l'essentiel des PME occupant de 100 à 300 personnes, à l'exception de deux entreprises de grande taille qui comptent 2000 salariés. Elles relèvent pour une part importante des secteurs de la mécanique et de la métallurgie, mais aussi du secteur du bois, de l'agroalimentaire, de l'électricité-électronique et du transport. Si elles faisaient partie de notre échantillon, c'est parce qu'elles avaient à un moment donné engagé des actions plus ou moins significatives pour intégrer des femmes sur des emplois ouvriers occupés traditionnellement par des hommes (soudage, conduite de machines...). Elles ont par ailleurs en commun d'être soumises à de fortes contraintes économiques et, pour la plupart, de connaître des mutations importantes. Changements, mouvements, flexibilité et incertitude sont les mots clés qui résument le mieux la situation des entreprises enquêtées.

Une cinquantaine d'entretiens approfondis ont été menés avec des représentants de la direction des entreprises, des responsables d'atelier ou de services, et avec des salariées concernées (opératrices et maîtrise). Un constat initial fait apparaître la progression quantitative, modeste mais effective, des femmes dans les emplois masculins, ce qui

constitue un premier indicateur d'une certaine installation de ces salariées dans ce type d'emplois. On observe cette évolution faiblement au niveau des postes de travail d'ouvriers (caristes, réglage). Cette progression est plus marquée aux niveaux des techniciens (dans les services ordonnancement, méthodes, études) et même des cadres (principalement au niveau des ressources humaines), cette évolution étant le fait de recrutements externes facilités par l'augmentation des femmes dans les formations initiales correspondantes. En revanche, les flux par promotion interne vers la maîtrise d'encadrement ou technique restent infimes.

L'analyse révèle un certain élargissement de l'accès des femmes aux emplois masculins ainsi qu'une indifférenciation marquée des genres lors de l'embauche. En revanche, les promotions restent limitées pour les femmes, ce qui est lié, dans un certain nombre de cas seulement, à l'insuffisance de leur formation professionnelle initiale. La formation professionnelle joue difficilement un rôle de rattrapage dans la mesure où les femmes manquent souvent d'un niveau minimum de formation technique nécessaire pour réussir, ou même entreprendre, des formations certifiantes. Par ailleurs, les femmes considèrent dans l'ensemble que leur salaire est inférieur à celui des hommes.

3. Des trajectoires professionnelles différenciées

Les investigations menées dans le cadre de notre recherche permettent de présenter une série de parcours de formation et d'itinéraires professionnels de salariées rencontrées lors de l'enquête en entreprises. Une vingtaine d'entretiens individuels de femmes opératrices ou techniciennes ont fait l'objet d'un traitement analytique particulier. Il a été réalisé sur la base d'un repérage d'éléments biographiques objectifs (âge, situation de famille, formations initiale et complémentaires, emplois occupés, événements personnels et familiaux...) et d'éléments subjectifs comme par exemple une tentative de rationalisation de leur trajectoire professionnelle et de vie, l'attraction pour la technique ou le désir de résister à des évolutions « naturelles ». Cette analyse permet de proposer une typologie des trajectoires de ces femmes déclinée en quatre modèles de parcours : statiques, réactifs, opportunistes et stratégiques.

3.1. Les parcours « statiques »

Sans formation de base ou ayant suivi des formations traditionnellement féminines (secrétariat, coiffure, santé social...), elles ont souvent occupé pendant de longues années des emplois peu qualifiés dans l'industrie. La plupart d'entre elles ont choisi d'interrompre leur activité professionnelle, pendant des périodes parfois longues, pour se consacrer à l'éducation de leurs enfants. Opératrices de base en usine ou ouvrières polyvalentes de production, elles ont accédé à des postes traditionnellement qualifiés de masculin (aide-régleur, conducteur de bus, ouvrier-soudeur) qui ne nécessitaient que de courtes formations d'adaptation. En général satisfaites d'avoir changé de poste, elles attendent peu de choses de leur travail, si ce n'est un salaire d'appoint et des horaires de travail leur permettant de concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale. Ces salariées n'ont pas, ou très peu, connu d'évolution professionnelle. Soit le contexte de l'entreprise ne le permettait pas : elles travaillent dans l'ensemble dans des entreprises plutôt petites, situées dans des zones rurales, qui n'offrent que peu de possibilités de promotion et de formation. Soit par choix personnel, parce qu'elles n'envisagent pas d'acquérir les formations techniques de base requises ou d'accéder à des postes, de premier niveau de maîtrise par exemple, qui supposent des prises de responsabilités et notamment le management de personnes source de charges mentales importantes pour une différence de salaire modique.

3.2. Les parcours « réactifs »

Les femmes qui font partie de la catégorie des parcours dits réactifs ont manifesté très tôt un goût pour le travail manuel, bricolage notamment, et certaines d'entre elles évoquent leur souhait initial d'exercer un métier masculin. Elles ont suivi, il y a souvent de nombreuses années, des formations techniques initiales dites « masculines », plutôt de niveau V (BEP opérateur-régleur des systèmes d'usinage, CAP de mécanique automobile ou de menuiserie...). Très motivées, elles ont généralement connu des parcours de formation linéaires et sans accros. Cette formation initiale dans des spécialités techniques ne leur a cependant pas permis d'accéder à un emploi correspondant à leur qualification technique, en raison des résistances manifestées par les entreprises pour recruter des femmes sur des postes dits masculins. Et certaines ont été amenées à occuper provisoirement des emplois « féminins ».

Déterminées à travailler en ateliers, elles se sont résignées à entrer dans l'entreprise « par la petite porte », pour y occuper dans un premier temps des emplois peu qualifiés, qui n'ont parfois aucune relation avec leur formation de base. Elles vont réussir progressivement à faire reconnaître leurs compétences techniques en montrant de l'intérêt pour le réglage, des capacités à réaliser des petits dépannages ou réparations et surtout des aptitudes à comprendre les techniques et à détecter les pannes.

Manifestant leur souhait d'évoluer, elles répondent à des offres, qui peuvent se faire attendre, de postes correspondant un peu plus à leur formation technique initiale, bien que ce ne soit pas toujours facile de passer d'un poste d'exécution à un poste avec plus de responsabilités. Elles ne sont pas souvent attirées par l'encadrement, souhaitant davantage conserver le côté « manuel » (contact avec la machine) de leur emploi, les postes d'encadrement étant considérés comme des « emplois de gestion ».

Les jeunes filles toujours aussi peu nombreuses, qui, ces dernières années, se tournent vers des formations de niveau V voire IV techniques « masculines », trouvent cependant plus souvent des opportunités de travail correspondant à leur formation, dans la mesure où un double phénomène intervient : d'une part, il s'agit de spécialités de formation de moins en moins prisées par les jeunes garçons créant ainsi la rareté ; d'autre part, les entreprises opposent tout de même, au fil des ans, moins de résistances à leur recrutement et peuvent trouver dans des candidatures féminines un moyen de régler leurs problèmes de recrutement.

3.3. Les parcours « opportunistes »

Les femmes que l'on peut inscrire dans ces parcours ont un niveau d'enseignement général qui va de la 5^e à la 1^{ère}, et n'ont pas de diplôme sanctionnant une formation initiale de base. Elles ont souvent suivi des formations traditionnellement féminines. Ces salariées vont, au fil des emplois divers qu'elles occupent, se retrouver dans l'industrie, chercher à progresser, en procédant, le cas échéant, à des changements d'orientation radicaux.

Les femmes aux parcours opportunistes ont un vrai désir d'évolution professionnelle et ont eu l'occasion de se saisir des opportunités successives qui sont apparues au sein de l'entreprise : elles sont candidates lorsque des postes plus techniques sont proposés, elles font des formations internes leur permettant d'acquérir des compétences techniques, certaines vont même jusqu'à suivre des formations professionnelles diplômantes qui nécessitent un gros investissement personnel surtout lorsque ces formations s'enchaînent (CAP-BEP-BAC Professionnel). Jeunes et moins jeunes, elles ne choisissent en général pas d'interrompre leur vie professionnelle pour l'éducation de leurs enfants. Bien au contraire, elles mènent de front leur travail, les enfants et leur formation. Le contexte familial, en milieu rural, leur permet très souvent de pouvoir compter sur leur mère, belle-mère ou sœur mais aussi sur leur mari. Elles se retrouvent plutôt dans des entreprises de taille moyenne ou grande qui développent une politique de formation intensive, privilégiant la promotion interne et offrent des nombreuses possibilités de mobilité horizontale et verticale ; certaines incitent fortement les femmes à évoluer, se former et se qualifier. Elles occupent des emplois de régleuses, de coordinatrices process ou de régulatrices.

S'accrochant aux possibilités qui se présentent à elles, elles construisent leur itinéraire professionnel au gré des circonstances ou de façon parfaitement maîtrisée, « rattrapant » ainsi dans leur parcours professionnel les étapes qu'elles n'ont pu mener à bien dans le système scolaire

3.4. Les parcours « stratégiques »

Les femmes relevant de ce type de parcours, plutôt jeunes, sont attirées depuis toujours par la culture technique et disposent d'une formation initiale technique de niveau III, voire plus. Elles ont construit leur parcours en fonction d'objectifs et de choix déterminés. Leur formation les a confrontées depuis au monde masculin : elles étaient souvent des exemplaires féminins uniques dans leur classe. Elles sont déterminées et volontaires, dotées d'un caractère bien trempé et veulent accéder à un poste en relation avec leur formation. Elles ne se laissent pas décourager par les fins de non-recevoir opposées par certaines entreprises à l'embauche de femmes. Elles sont prêtes à bouger, n'hésitant pas à poser leur candidature dans des horizons lointains, leur objectif étant de décrocher un poste technique correspondant à leur souhait même si cela implique quelques semaines voire des mois de chômage.

Convaincantes, avec un CV attractif, elles sont parvenues à se faire recruter par des entreprises, ouvertes à la mixité, sur des postes techniques de haut niveau (technicienne méthodes, études, responsable logistique...), mais plus rarement de production ou de maintenance. Elles se retrouvent là aussi très souvent en tant que « première femme » dans l'équipe mais s'intègrent très bien et s'entendent bien avec les hommes dans la mesure surtout où elles peuvent prouver leurs compétences techniques. Elles avouent préférer travailler avec des hommes, avec qui les rapports

seraient plus francs et même si la concurrence s'avive quand une promotion est en jeu. Elles s'investissent beaucoup dans leur travail, ne comptent souvent pas les heures passées et font preuve de beaucoup d'efficacité.

Ambitieuses, elles cherchent à progresser, font des formations internes. Elles se démènent au sein de l'entreprise pour occuper des postes évolutifs. Pour aller de l'avant, elles n'hésitent pas à changer d'entreprise, si elles considèrent que cela est nécessaire pour améliorer leur plan de carrière.

Elles sont plutôt jeunes (la trentaine), et certaines n'ont pas encore de contraintes familiales ; célibataires ou en concubinage, elles n'ont souvent pas encore d'enfant et, si elles en ont, elles s'organisent très bien. Avec le temps, avec les responsabilités professionnelles et des charges de familles qui s'intensifient, les choses peuvent se compliquer quelquefois.

4. Les représentations des compétences des hommes et des femmes

Ce que nous appelons les mentalités ou les représentations collectives des rôles, des compétences voire des qualités différenciées des hommes et des femmes et, par conséquent, des postes et métiers qu'ils sont à même d'occuper, se retrouve de manière assez proche dans les différentes catégories de personnels (hommes et femmes, responsables et opérateurs). Et il reste rare d'entendre des femmes occupant des postes exclusivement féminins et opérant sous la responsabilité exclusive d'hommes, se plaindre ou dénoncer une telle manière d'organiser la division du travail.

4.1. La mise en exergue des « qualités naturelles »

Si la quasi-totalité des responsables d'entreprise ne disent pas ouvertement qu'ils font une différence entre les capacités féminines et masculines, précisant que ce qui les intéresse, c'est « *avant tout les compétences de l'individu bien avant son sexe* », cette « indifférenciation » ne se répercute pas entièrement sur la gestion des recrutements ou sur la répartition des tâches et des postes de travail entre les hommes et les femmes : on "laisse faire", auquel cas et d'une manière spontanée les femmes se trouvent maintenues à distance des postes masculins et exclues des postes à responsabilité, ou l'on intervient pour faire de la "discrimination positive". Et ce sont les mêmes qui déclarent ne pas s'intéresser au sexe du candidat à recruter qui affirment qu'« *à qualité égale, je mets une femme* ». C'est dire que l'accès des femmes à des postes habituellement masculins ne se fait toujours pas d'une manière spontanée et met plutôt en exergue les différences supposées de capacités et de compétences entre les hommes et les femmes. Des « qualités » sont attribuées aux femmes, d'autres aux hommes. Cette directrice d'usine déclare : « *Il y a des 'qualités' proprement féminines. Telles qu'écoute, sens du client, clarté, exemplarité, courage, constance... Les femmes vont au bout de leur projet.* » Autres spécificités féminines : « *Les femmes sont aisément polyvalentes, elles sont plus souples que les hommes, ce qui est important en termes de polyvalence interne* ». Ou encore « *Je préfère avoir des femmes à la production que des hommes, elles sont plus minutieuses* ». De même, un directeur technique affirme que s'il avait à recruter un cariste, par exemple, il choisirait un homme plutôt qu'une femme, « *l'homme étant plus brusque et moins mou. Quant au poste de tri, il conviendrait mieux d'y mettre une femme. Elle est plus méticuleuse.* »

4.2. Des bastions à cultiver

C'est ainsi que subsistent des bastions masculins, des endroits réservés où la présence des femmes n'est pas envisagée, voire souhaitée : ateliers mécaniques, outillage, réglage, maintenance, logistique dans certaines entreprises, postes de « chefs » dans d'autres... Le maintien de terrains réservés, même s'ils sont de moins en moins nombreux, semble toujours d'une grande importance dans l'ensemble des entreprises rencontrées. Ils exigent des compétences techniques, acquises par des formations professionnelles et sanctionnées par un diplôme, qui sont présumées être possédées par les hommes. Ils sont soumis à des conditions de travail qui peuvent être difficiles, parce que ces travaux tenus pour masculins requièrent souvent le port de charges lourdes, ou des postures peu ergonomiques.

4.3. Le masculin et le féminin

Les résistances à la mixité et à l'accès des femmes à des postes masculins émanent *a priori* des hommes. Mais les femmes y contribuent aussi ! Dans plusieurs entreprises et usines, des femmes acceptent difficilement d'être gérées par des femmes et n'acquiescent pas souvent de les voir à des postes de responsabilités. « *Je préfère avoir un*

homme comme chef », déclare cette ouvrière, « *les femmes seraient plus tordues, moins directes.* » Encore, dans une autre usine, « *lorsque mon chef était une femme, j'avais l'impression d'être surveillée !* » Ou alors, « *les deux chefs-femmes qu'il y avait auparavant traitaient les ouvrières comme moins que rien* » ; « *les chefs-femmes ont moins de respect pour les autres femmes que les chefs-hommes.* »

Les visions communes, les représentations de « l'homme » et de la « femme » conditionnent et interagissent toujours sur l'image que les hommes se font d'eux-mêmes et celle que les femmes se font d'elles-mêmes. Un responsable aimerait encourager les femmes à venir aux postes de vérificatrices mais « *je n'ai pas l'impression que beaucoup de conductrices le souhaitent. Elles auraient peur de se faire remarquer en passant au-devant de la scène* ». Sans compter, dans d'autres lieux, sur le fait qu'« *une femme risque dans certains cas d'avoir à affronter les moqueries de ses collègues masculins.* »

Les évolutions technologiques – direction assistée, aides à la manutention, robotisation – ont contribué également à faire évoluer les mentalités dans la mesure où des postes qui étaient lourds, fatigants physiquement, salissants et considérés comme peu féminins sont devenus techniquement possibles pour les femmes : c'est le cas des conductrices de bus, des caristes dans un certain nombre d'entreprises, des opératrices de robots de soudure.

4.4. Construction et valorisation des compétences dans les différents parcours

Dans les entreprises industrielles que nous avons étudiées, la référence à la technique demeure fondamentale, l'articulation entre « métiers d'hommes » et possession d'un diplôme technique paraît essentielle, et les promotions semblent fondées sur les compétences et qualités techniques mais aussi relationnelles des salariés. Il existe pourtant un certain nombre d'exceptions à cette règle générale ou du moins des applications modulées que nous avons repérées dans chacun des quatre parcours de notre typologie.

Dans les parcours *statiques*, les femmes n'ont pas de formation professionnelle initiale industrielle, ou possèdent des diplômes de niveau V du tertiaire. Elles n'ont pas eu de difficultés pour accéder à leur emploi, qui est peu qualifié, mais n'ont aucune perspective d'évolution de carrière parce qu'elles n'ont pas pu, ou pas voulu bénéficier de la formation professionnelle continue. Elles ont uniquement bénéficié à l'époque de formations courtes d'adaptation aux postes de travail afin d'acquérir des savoir-faire spécifiques, ainsi que des formations à la sécurité.

Dans les parcours *réactifs*, les salariées concernées ont suivi des formations professionnelles industrielles initiales de niveau 5 validées par un diplôme. Mais elles n'ont pu valoriser ces compétences techniques lors de leur entrée sur le marché du travail en raison de réticences ou de discriminations. Elles ne parviennent que très difficilement à obtenir des emplois qui soient plus en adéquation avec leur formation au cours de leur trajectoire professionnelle parce qu'elles n'ont pas eu la possibilité de mettre en œuvre leurs savoirs et savoir-faire techniques. Cependant, il suffit d'une mise à jour de leurs savoirs initiaux pour qu'elles puissent accéder à des postes dits masculins, mais ces opportunités sont rares.

Dans les parcours *opportunistes*, les femmes interrogées n'ont pas validé leur formation initiale, mais elles se donnent les moyens d'évoluer professionnellement. Elles trouvent dans l'entreprise une deuxième chance et se construisent un véritable parcours professionnel en s'investissant dans les formations professionnelles qualifiantes voire diplômantes proposées par leur entreprise.

Dans les parcours *stratégiques*, qui concernent une période plus récente, les salariées concernées ont suivi des formations initiales techniques de niveau III ou plus, validées par un diplôme. Dans un contexte plus favorable à la mixité, certaines n'ont accédé que très progressivement à des emplois correspondant à leur niveau de qualification. Seules quelques salariées ont accédé directement à des postes techniques de haut niveau par le biais d'un recrutement externe. On peut souligner cependant que l'accès des femmes à des postes hiérarchiques de management reste très limité en raison des résistances manifestées par les entreprises.

Conclusion

Partant des parcours professionnels de femmes ayant intégré des métiers dits masculins, nous avons tenté de dégager les modes de construction et de valorisation des compétences dans ces trajectoires individuelles.

Les situations examinées ont montré que les liens entre les formations techniques et l'évolution professionnelle n'étaient pas toujours très serrés pour les salariées interrogées, alors même que la référence au diplôme reste un élément central dans la gestion des ressources humaines des entreprises étudiées. Ce phénomène pourrait tenir au fait que les évolutions de carrière se construisent sur la base de promotions et de systèmes de primes fondées sur l'idée non totalement objectivable de compétences et que ces systèmes sont dans l'ensemble plus favorables aux hommes (Barrat et Meurs, 2003).

Dès lors, on peut se demander si les systèmes de classification et de rémunération fondés sur des caractéristiques individuelles objectivables (diplôme, ancienneté, expérience professionnelle) qui s'inscrivent dans un cadre collectif ne seraient pas aujourd'hui plus favorables pour les femmes, contrairement à la situation qui prévalait auparavant (Silvera, 1999).

Bibliographie

Barrat O, Meurs D., 2003, « Les écarts de rémunération hommes-femmes : un positionnement défavorable des femmes dans les grilles de conventions collectives », *Premières informations, Premières synthèses*, Darès, Mars, n° 11.3.

Daune-Richard A.-M., 2003, La qualification dans la sociologie française : en quête des femmes, In : Laufer J., Marry C., Maruani M. (dir), *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, La Découverte, p. 138-150.

Dugué E., 1995, « L'utilisation de la notion de compétence dans l'entreprise : une analyse critique », *Problèmes économiques*, n° 2.420, p. 27-32.

Dupray A., Guitton C., Monchatre S., 2003, *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Octares Éditions.

Eymard Duvernay F., Marchal E., 1997, *Façons de recruter – Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Métalié.

Ferrand M., 2004, *Féminin, masculin*, coll. Repères, La Découverte.

Forté M., Niss M., Rebeuh M.C., Trautmann J., Triby E., 1998, « De la division sexuée au partage du travail ? », *Travail et emploi*, n° 74.1/98, p. 51-62.

Forté M., Niss M., Rebeuh MC, Triby E., 2005, « La mixité professionnelle : les conditions d'un développement durable », *Document d'études*, n° 98, Darès.

Fortino S., 2002, *La mixité au travail*, La Dispute.

Grozelier A.-M., Labourie-Racapé A., 1985, « L'accès des femmes aux emplois traditionnellement masculins. Perspectives de formation », *Travail et Emploi*, n° 25, p. 55-66.

Guilbert M., 1966, *Les fonctions des femmes dans l'industrie*, Mouton.

Huet M., 1983, « La concentration des emplois féminins », *Économie et statistique*, n° 154, avril.

Kergoat D., 1998, La division du travail entre les sexes, In : Kergoat J. et al (eds), *Le monde du travail*, La Découverte.

Laufer J., Marry C., Maruani M., (dir), 2003, *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, La Découverte.

Letablier M.-T., Lurol M., 2000, « Les femmes entre travail et famille dans les pays de l'Union européenne », *La Lettre 63*, Centre d'études de l'emploi.

Maruani M. (dir), 1999, *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, La Découverte.

Méda D., 2001, *Le temps des femmes*, Flammarion.

Okba M., 2004, « L'accès des femmes aux métiers », *Premières synthèses*, Darès, 31.2.

Rebeuh M.-C., Duret Y., Fries Guggenheim E., 1990, « Les femmes et la mécanique en Alsace », *CRA-Céreq Alsace*, août.

Silvera R., 1999, Les salaires : toutes choses inégales par ailleurs ? In : Maruani M. (dir), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, La Découverte.

Stroobants M., 1993, *Savoir Faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Zarifian P., 2001, *Le modèle de la compétence*, Liaisons.

Les raisons du non-accès à la formation continue des travailleurs précaires : un essai d'analyse de données textuelles

Coralie Perez*

Il paraît désormais établi que la mobilité de la main-d'œuvre s'est rapidement accrue en France depuis les années 80, et qu'elle passe de plus en plus fréquemment par le chômage. Ainsi, même en contrôlant l'effet de la conjoncture, le risque de perdre son emploi pour le chômage est plus fort dans les années 90 que dans la décennie antérieure. Si ce risque est relativement plus élevé pour les salariés les moins qualifiés et/ou les plus récemment embauchés, la montée de l'instabilité professionnelle s'est diffusée à l'ensemble des salariés (Givord, Maurin, 2003). La précarité est au cœur de cette augmentation des mobilités puisqu'elle prend appui sur les « formes particulières d'emploi » dont le contrat à durée déterminée, l'intérim et les stages et contrats aidés, en pleine expansion sur la dernière décennie (Martin-Houssart, 2001). Dans ce contexte, « les effets de la montée de la précarité et de la mobilité qu'elle induit sur les trajectoires professionnelles des individus sont mal connus » (Germe *et al.*, 2003). En particulier, on peut s'interroger sur les opportunités de recours et de financement de la formation continue des travailleurs précaires et sur les risques que la précarité fait peser sur leur devenir professionnel s'ils ne peuvent mobiliser cette ressource. La diffusion de la précarité, qui accompagne la recomposition des marchés internes, présente le risque d'« accroître la césure entre ceux qui ayant des emplois stables accèdent à une formation continue et entretiennent leur adaptabilité et ceux qui sont constamment renvoyés à leurs handicaps initiaux d'emploi et de formation » (Gauron, 2000).

Une étude antérieure a permis de montrer que l'inscription sur une trajectoire d'emplois précaires conduisait à une probabilité moindre d'accéder à une formation qu'une trajectoire d'emploi stable. Qui plus est, les salariés précaires cumulaient une faible opportunité d'accès à la formation et, le cas échéant, des formations courtes généralement peu qualifiantes (*cf.* Perez, Thomas, 2004). Cette présente contribution vise toujours à explorer le rapport entre précarité de l'emploi et formation continue, mais cette fois par l'examen des motifs de non-participation à la formation des travailleurs précaires. Ces derniers sont identifiés par une approche dynamique et empirique de la précarité permettant de dégager 7 groupes de trajectoires d'emplois précaires mis en regard d'un groupe de trajectoires d'emplois stables (partie 1). Les données utilisées sont celles de l'enquête Formation continue 2000 réalisée par le Céreq et l'Insee (*cf.* encadré 1). Dans une deuxième partie, les entraves à la participation à la formation des personnes concernées sont étudiées au travers des raisons déclarées pour expliquer l'absence de formation durant les deux années qui précèdent l'enquête. La question ouverte « Pourquoi n'avez-vous pas suivi de formation depuis deux ans ? » est traitée à l'aide d'un logiciel d'analyse de données textuelles (partie 2).

Encadré 1

L'ENQUETE FORMATION CONTINUE 2000

L'enquête « Formation continue 2000 », complémentaire à l'enquête Emploi, a été réalisée en mars 2000 par l'Insee et le Céreq. Elle a été conduite auprès d'un échantillon de personnes interrogées dans le cadre de l'enquête Emploi de mars 2000, susceptibles de bénéficier de formation continue : âgées de moins de 65 ans, ayant terminé leur formation initiale et n'effectuant pas leur service national au moment de l'enquête. Ces personnes ont été interrogées, sous forme d'entretiens en face à face, sur les formations suivies *au cours de leur vie active*, c'est-à-dire depuis la sortie de formation initiale. Le questionnement sur les formations est rétrospectif. Ont été retenues les actions de formation d'une durée au moins égale à trois heures, que leur objectif soit explicitement professionnel ou plus personnel, financées par l'employeur, par l'individu lui-même ou une institution publique. Au-delà de la connaissance des formations en elles-mêmes (durées, spécialités, financeurs...), les formés sont interrogés sur leurs attentes à l'égard de la formation et sur le contexte dans lequel s'est effectué le départ en formation. Pour les non-formés, l'enquête permet d'apprécier les contraintes pesant sur l'accès à la formation et les raisons de ce non-accès.

* Céreq, Marseille (perez@cereq.fr).

1. L'identification de trajectoires d'emplois précaires

De la « précarité de l'emploi » à une date donnée, on envisage un segment de trajectoire (une succession de situations) plus ou moins marquée par la « précarité de l'emploi ». Les trajectoires individuelles sont constituées de la position sur le marché du travail pour chaque année entre mars 1997 et mars 2000. De plus, quand la personne est en emploi, cette position est précisée par le statut de l'emploi (CDD, intérim, stages et contrats aidés) et sa temporalité (temps partiel subi) (*cf.* encadré 2). L'analyse de ces trajectoires permet de dégager trois principaux résultats.

Tout d'abord, une *forte inertie des trajectoires* : deux tiers des individus demeurent dans la même situation quatre années durant. Ce phénomène de stabilité est cependant à nuancer selon les situations : alors que 80 % des « indépendants » demeurent dans cette situation quatre années consécutives, 90 % des personnes embauchées sous une forme « particulière » d'emploi (CDD, intérim, SCA) ont changé au moins une fois de situation entre 1997 et 2000.

Puis, l'analyse met en évidence *quatre trajectoires stables*, représentant 42 % de la population, où prévalent les situations suivantes : « indépendants », « fonctionnaires », « femmes au foyer » et « retraités ». Ces situations apparaissent très « absorbantes » au sens où on enregistre très peu de mouvements avec les autres situations sur une même trajectoire. Les trajectoires dominées par le CDI, 26 % de l'échantillon, occupent une situation comparable du point de vue de la stabilité, mais se distinguent plus tardivement des autres trajectoires du fait de transitions relativement nombreuses avec les autres situations.

Encadré 2

UNE DEMARCHE METHODOLOGIQUE POUR IDENTIFIER DES PARCOURS « PRECAIRES »

L'enquête Emploi de mars 2000 étant une enquête aréolaire renouvelée par tiers, les occupants du même logement ont été interrogés au cours des mois de mars de trois années consécutives. De plus, le questionnaire prévoyait d'interroger les personnes sur leur situation un an avant la date de l'enquête. Ce faisant, nous disposons d'informations relatives à quatre points du temps : **mars 2000, janvier 1999, mars 1998 et mars 1997**. Ces quatre points sont analysés comme un segment de trajectoire. L'intérêt essentiel est de pouvoir mettre en perspective la situation en mars 2000 avec une approche du passé professionnel de la personne.

Pour décrire les situations définissant et structurant les segments de trajectoires individuelles, une variable de position d'activité détaillée pour le statut de l'emploi est créée. Ainsi, trois situations correspondant à des formes « particulières » d'emploi sont distinguées au sein du secteur privé : le CDD, l'intérim, les CDI à temps partiel. Pour ces derniers, les situations de temps partiel subi sont distinctes de celles où il est volontaire (i.e. les personnes concernées déclarent ne pas souhaiter travailler davantage). Les stages et contrats aidés, de même que le chômage, font l'objet de modalités particulières et distinctes. Enfin, dans la Fonction publique, les contractuels (contractuels à durée limitée, vacataires, auxiliaires) sont séparés des salariés « stables » (fonctionnaires titulaires ou stagiaires, contractuels à durée illimitée). Pour faciliter la lecture des trajectoires, ont été regroupés les inactifs « proches du marché du travail » (étudiants, femmes au foyer, et les autres inactifs) et ceux qui en sont plus éloignés (retraités).

Deux techniques d'analyse ont été utilisées afin de mettre à jour des parcours types. Tout d'abord, des analyses factorielles ont permis de mesurer la proximité entre les individus ; les variables d'intérêt sont uniquement constituées des variables de trajectoires, i.e. la position d'activité aux quatre dates. Dans un second temps, une typologie de trajectoires a été réalisée au moyen de méthodes de classification ; la mesure de la proximité entre les individus se fait en regroupant les individus semblables dans des classes permettant la détermination de parcours type. Plusieurs profils de « précarité », que l'on pourrait situer dans un continuum entre emploi et chômage, sont ainsi dégagés.

L'étude est d'abord réalisée sur l'ensemble de la population âgée de 15 à 65 ans. Cette approche très globale permet de ne poser aucune hypothèse *a priori* sur les proximités entre situations, notamment sur l'articulation d'épisodes d'inactivité et d'emploi temporaire sur une même trajectoire. Puis, la **population d'intérêt** est constituée, d'une part en éliminant les trajectoires les plus éloignées de la précarité (notamment celles dominées par le travail indépendant, le statut de fonctionnaire ou encore la retraite) et d'autre part, en restreignant le champ aux personnes en milieu de vie active, c'est-à-dire *ayant entre 5 et 36 années d'ancienneté sur le marché du travail*. Par conséquent, le recours et l'usage de la formation dans les phases d'insertion professionnelle et de retrait de la vie active ne sont pas étudiées.

Enfin, ces parcours « stables » se distinguent rapidement d'un *halo de précarité au milieu duquel se trouve le chômage* (25 % des trajectoires). Ce halo recouvre des situations diverses de précarité d'emploi (CDD, intérim, SCA) ; mais les proximités et les transitions entre ces trois situations semblent moins fortes qu'avec le chômage. En effet, on remarque des transitions courantes entre le chômage et les « stages ou contrats aidés », ainsi qu'entre l'intérim et le chômage. En revanche, très peu de transitions sont mesurées entre l'intérim et les SCA. Par ailleurs, ce halo permet de différencier les trajectoires précaires de celles de CDI à temps complet (CDI-TC) d'une part, et des trajectoires dominées par le CDI à temps partiel (CDI-TP) d'autre part (7 % des trajectoires). Ces dernières n'appartiennent donc pas au halo de précarité, bien qu'étant celles qui s'en rapprochent le plus. Ce résultat n'est pas modifié par la prise en compte du caractère volontaire ou subi du temps partiel. À l'issue de cette première étape, on obtient ainsi un premier aperçu de la structuration du marché du travail qui peut refléter une forme de « dualisation des espaces de mobilité » opposant d'un côté les actifs les plus qualifiés, bénéficiant d'emplois stabilisés et de l'autre, les actifs circulant sur des emplois précaires dans le cadre de mobilités contraintes.

L'analyse approfondie de ce halo, par des techniques de classifications, permet d'identifier sept profils de trajectoires « précaires » auxquels s'ajoutent les trajectoires dominées par le CDI à temps partiel contraint. Le groupe des trajectoires dominées par le CDI-TC (ou « stables ») constituera un repère auquel comparer les trajectoires précaires et celles de CDI à temps partiel contraint dans l'étude des comportements de formation. Par commodité, on appellera « précaires » les individus inscrits sur ces deux dernières trajectoires¹. Au total, 8 groupes de trajectoires sont retenues dans l'étude et qualifiés par la donnée caractéristique de la trajectoire, qui correspond le plus souvent à l'état dominant sur la période étudiée (1997-2000).

– Les « CDI à temps partiel contraint »

(7,5 % de la population d'intérêt – voir encadré 2)

Ce groupe est parfaitement caractérisé par le passage par le temps partiel contraint à une des quatre dates. La trajectoire dominante est caractérisée par le « CDI-TP subi » quatre années consécutives ; cela concerne un tiers des individus du groupe. Puis, on observe des trajectoires dans lesquelles le temps partiel contraint succède à un CDI-TC, mais aussi au chômage ou à la position de femme au foyer. Prises globalement, ces trajectoires semblent plutôt ascendantes au sens où le chômage et l'inactivité diminuent entre 1997 et 2000 mais cela renvoie probablement à l'amélioration réelle de la conjoncture économique sur la période. La population est composée pour l'essentiel de femmes, mères de famille, peu diplômées : 80 % des personnes de cette trajectoire ont un diplôme inférieur au baccalauréat.

– Les « contractuels de la Fonction publique » :

(3 % de la population d'intérêt)

Cette classe, caractérisée par le passage par le statut de contractuel de la Fonction publique, se distingue nettement des autres « trajectoires précaires ». La majorité des individus occupe un emploi dans la Fonction publique aux quatre dates et la trajectoire la plus courante (10 % des individus) correspond à quatre années consécutives de « contractuel de la Fonction publique ». Les trajectoires sont plutôt ascendantes au sens où la place du chômage a tendance à diminuer avec le temps. Les emplois de contractuels précèdent ainsi ceux de fonctionnaires ou bien, les emplois de contractuel apparaissent majoritairement après le chômage en début de période. D'un point de vue général, ces trajectoires concernent plutôt des femmes (trois quarts des individus). En outre, elles se caractérisent par un niveau de diplôme plus élevé que l'ensemble des « précaires », et même plus élevé que celui des CDI-TC : la moitié des individus de cette classe possèdent au moins le baccalauréat.

– Les « intérimaires »

(4 % de la population d'intérêt)

Cette classe regroupe les individus en intérim, soit plusieurs années consécutives, soit en début de période ; tous les intérimaires en 1997, 1998 et 1999 en font partie. Cependant, les intérimaires ne constituent que la moitié de la classe (et seulement un quart de celle-ci en mars 2000). En effet, on note une place importante du chômage ainsi que du CDD et des CDI-TC. Bien que sur-représentée dans ce groupe, la part du chômage diminue au fil du temps en faveur du CDI qui passe de 10 % à 38 % des positions occupées entre mars 1997 et mars 2000. Sinon, en présence

1. Si les « CDI-TP subi » n'appartenaient pas au halo de précarité, les études sur les personnes concernées par le temps partiel contraint nous autorisent à parler de précarité les concernant (cf. Galtier, 1998, 1999).

de chômage, l'intérim se situe en prolongement plusieurs années consécutives ou suivie par un CDI. En termes de caractéristiques socio-démographiques, les individus de ce groupe sont des hommes jeunes, peu qualifiés : plus de 80 % sont titulaires d'un Cap-Bep ou bien sans qualification.

– Les « mobiles en CDD »

(4,5 % de la population d'intérêt)

Cette classe regroupe les individus passant par le CDD entre mars 1997 et mars 2000, mais qui connaissent de fréquentes transitions sur la période : seulement 8 % demeurent en CDD quatre années consécutives. Le CDD est majoritaire en début de période puis devient moins courant au profit du CDI. Ainsi, les trajectoires caractéristiques correspondent aux enchaînements « CDD-CDD-CDI-CDI » ou encore « chômage-CDD-CDD-CDI ». Elles sont donc globalement ascendantes et le CDD semble jouer le rôle d'un marche-pied vers l'emploi stable. S'il demeure des transitions entre CDD et chômage, la place du chômage est globalement plus faible que dans le groupe « chômage de transition » et, évidemment, que dans celui des « chômeurs récurrents ». Leurs caractéristiques socio-démographiques sont proches des caractéristiques moyennes des « précaires ».

– Les « Stages et contrats aidés » (SCA)

(5,5 % de la population d'intérêt)

Cette classe se caractérise par la présence concomitante de situations de chômage et de SCA (environ 40 % pour chacune des situations aux quatre années). Elle compose, avec les groupes de « chômage de transition » et de « chômeurs récurrents », l'ensemble le plus éloigné de l'emploi au sens où le chômage est très présent : la moitié des individus de ce groupe est au moins deux fois au chômage sur quatre points. Même si les trajectoires sont assez variées, la moitié des individus n'ont connu que du chômage ou un SCA entre mars 1997 et mars 2000. En dehors de ces deux positions, les CDD sont mieux représentés dans ce groupe que dans l'ensemble de la population (jusqu'à 8 % en 2000), de même que les positions de « CDI-TP subi » et de « femmes au foyer ». Même si la part des femmes y est légèrement supérieure à la moyenne, ce groupe se caractérise surtout par la part importante de non diplômés.

– Le « chômage de transition » (chômage ⇒ intérim et chômage ⇒ CDD)

(15 % de la population d'intérêt)

C'est le groupe où les trajectoires sont les plus nombreuses mais aussi les plus hétérogènes. Se regroupent ici un quart des chômeurs (ceux qui ne passent pas par un SCA et ne restent pas quatre années consécutives dans cette situation), soit une part plus importante que celle observée dans les groupes de trajectoires « Mobiles-CDD » et « intérim ». À la suite du chômage concentré en début de période, émergent les formes d'emploi « flexible », le CDD dès 1999, et l'intérim en 2000. Parmi les trajectoires fréquentes, l'enchaînement « CDI-chômage-chômage-intérim » ou encore « chômage-chômage-CDD-CDD » illustrent un retour à l'emploi (temporaire) via le chômage. D'un point de vue socio-démographique, les individus présentent des caractéristiques proches de la moyenne des « précaires ».

– Les « chômeurs récurrents »

(7 % de la population d'intérêt)

Dans ce groupe, se trouvent les trajectoires dominées par le chômage, situation toujours plus présente que dans les autres groupes de « précaires ». La trajectoire la plus courante, la moitié des individus, est celle du chômage aux quatre dates, à laquelle s'ajoutent essentiellement les transitions vers un retrait du marché du travail. Ce groupe ne contient pas d'individus passant par une des formes précaires d'emploi (CDD, intérim ou SCA). Un quart des trajectoires comprennent une situation de CDI, soit largement moins que dans les autres groupes, et cette situation est suivie dans la majorité des cas par au moins deux années de chômage. Les femmes sont sur-représentées dans ce groupe, ainsi que les individus de nationalité étrangère. Mais surtout, la part des « non-diplômés » y est particulièrement importante.

– Les « CDI à temps complet du secteur privé » : la référence

(53,5 % de la population d'intérêt)

La trajectoire de CDI-TC compose le groupe le plus important sur le marché du travail. C'est une trajectoire extrêmement stable : 99 % des individus sont dans cette situation aux quatre dates. D'un point de vue socio-démographique, ils diffèrent largement des individus des trajectoires « précaires ». Les deux tiers sont des hommes et les situations de vie en couple et de présence d'enfants sont les plus courantes.

Ce dernier groupe de trajectoires « stables » constitue un repère dans notre analyse mais cela ne signifie pas qu'il soit homogène et que tous les travailleurs embauchés en CDI connaissent un sort semblable eu égard à la formation. Mais le statut de l'emploi apparaît comme une dimension constitutive des inégalités sur le marché du travail et notamment de l'accès à la formation toutes choses égales par ailleurs. Nous avons mis en évidence différents types de trajectoires discontinues d'emploi qui sont associées à des comportements (en termes d'accès et d'intensité de formation suivie) sensiblement différents (Perez, Thomas, 2004). Ainsi, les travailleurs précaires accèdent globalement moins à la formation que leurs homologues stables en emploi : le taux d'accès global à la formation (sur la période des deux années qui précèdent la date de l'enquête) est de 36 % pour les premiers contre 46,5 % pour les seconds.

Nous envisageons à présent les motifs de non-participation tels que déclarés par les enquêtés. Les raisons émises par les salariés précaires sont-elles proches de celles de leurs homologues inscrits dans des trajectoires d'emploi stable ? La précarité de l'emploi est-elle mise en avant pour expliquer l'absence de formation ?

Tableau 1

N'A PAS SUIVI DE FORMATION DEPUIS DEUX ANS SELON LA CLASSE D'APPARTENANCE

Classes	Taux de non accès (%)
CL1 – CDI-TC	53.5
Ensemble « précaires »	64
CL2 – Contractuels FP	48
CL3 – SCA	51
CL4 – Chômage transition	59
CL5 – Chômage récurrent	77
CL6 – CDI-TP subi	72
CL7 – Mobiles CDD	72
CL8 – Intérimaires	66

Source : FC 2000.

2. Les raisons du nonaccès à la formation

2.1. Une opposition entre les raisons invoquées par les travailleurs précaires et les salariés stables

Ces développements résultent du traitement, par un logiciel d'analyse de données textuelles, des réponses à une question ouverte de l'enquête Formation Continue 2000 ainsi formulée : « Pourquoi n'avez-vous suivi aucune formation depuis mars 1998 ? » (i.e. depuis deux ans) (cf. encadré 3). Faisant un usage encore exploratoire de cette technique d'analyse, cette contribution présente les principaux résultats issus de l'analyse, résultats qui nécessiteraient encore d'être affinés et davantage commentés et problématisés.

Quelle que soit la trajectoire professionnelle, le vocabulaire qui revient le plus souvent dans les réponses a trait à l'absence de *besoin* (859 occurrences) et de *propositions* de formation (532 occurrences), au manque de *temps* nécessaire pour se former (608) et aux contraintes familiales (*enfant, maternité, raisons familiales...*), et financières (*coût, budget, raisons financières...*) qui pèsent sur le départ en formation (respectivement 390 et 200 occurrences). Sont également fréquemment évoqués, le manque d'*intérêt* (300) ainsi que de *désir et d'envie* de suivre une formation (172). Le *travail* apparaît avec une fréquence élevée (685 occurrences) dans les réponses, généralement associé aux thèmes du *temps (pas le temps)* et de l'*inutilité* de la formation (*pas utile, ça ne sert à rien*). Ces résultats généraux font écho avec ceux publiés antérieurement sur ce thème à partir de la même source de données mais pour l'ensemble des personnes interrogées (Aucouturier, 2001).

Concernant notre population d'intérêt, les travailleurs précaires, nous recherchons si des motifs de non-participation (ou des obstacles au suivi d'une formation) leur seraient propres ou si au contraire, ils partagent largement avec leurs homologues « stables » les mêmes raisons de l'absence de formation.

Encadré 3

ANALYSE STATISTIQUE DES REPONSES A LA QUESTION « POURQUOI N'AVEZ-VOUS SUIVI AUCUNE FORMATION DEPUIS MARS 1998 ? »

Les réponses à la question ouverte « Pourquoi n'avez-vous suivi aucune formation depuis mars 1998 ? » ont été traitées avec une méthode d'analyse textuelle qui permet de les classer selon le vocabulaire employé. Le logiciel qui a permis de traiter les 4948 réponses est SPAD-T. À partir du corpus saisi, une première étape consiste à regrouper les mots à leur racine (phase de lemmatisation) et à repérer le vocabulaire ainsi constitué le plus fréquemment utilisé.

Dans une deuxième étape, le vocabulaire jugé intéressant pour l'étude (relatif à la précarité de l'emploi) fait l'objet d'un examen spécifique. Il s'agit notamment de voir à quelle fréquence et dans quel contexte les mots « précaire », « statut », « intérim », « droit », « CDD »... sont utilisés. Cette analyse est prolongée par celle du vocabulaire spécifique utilisé selon l'appartenance à l'une ou l'autre des classes de trajectoires.

Enfin, une analyse de données (AFC) et une classification ascendante hiérarchique (CAH) des réponses sont mises en œuvre. La proximité des réponses est établie en fonction du nombre de co-occurrences (mots qui apparaissent ensemble dans plusieurs réponses). Les réponses les plus proches sont rassemblées en premier.

Les mots présentés en italique dans le texte sont tirés du vocabulaire spécifique des réponses. Les exemples cités en encadré sont des réponses illustratives de l'emploi d'un vocabulaire spécifique (2.1.) ou des réponses caractéristiques de chaque classe (2.2.).

Une analyse de données sur le vocabulaire lemmatisé et utilisant en fréquences actives l'appartenance à un groupe de trajectoires est mise en œuvre. Elle fait apparaître une opposition entre d'un côté les motifs invoqués par les salariés « stables » et de l'autre, ceux déclarés par les travailleurs précaires (cf. graphique en annexe). Ainsi, sur le premier plan factoriel (50 % de l'inertie), on observe que contribuent fortement à tirer le premier axe l'inutilité de la formation mais aussi l'entreprise et l'employeur, des compétences suffisantes et l'habitude d'une part, et à l'opposé, sont cités l'Anpe, le chômage, les raisons familiales et les problèmes de transport. Deux groupes de trajectoires contribuent à la formation de ce premier axe, celui des salariés « stables » d'un côté, et celui du « chômage récurrent » de l'autre.

Le second axe oppose quant à lui l'absence d'envie, l'incapacité, la maladie et l'absence de proposition au statut et aux difficultés liées à l'emploi. Si aucun groupe de trajectoires ne contribue significativement à tirer l'axe du côté des premières raisons, l'« intérim » est en revanche bien représenté en lien avec l'évocation du statut de l'emploi.

À un premier niveau d'analyse, le fait que des salariés stables n'aient pas suivi de formation dans les deux dernières années répond à des motifs particuliers. Deux types de réponses sont ainsi caractéristiques² des personnes situées dans des trajectoires de CDI à temps complet :

- l'absence de *besoin* généralement en lien avec la nature du *travail* ou du *métier* : « mon travail ne nécessite pas de formation particulière » ; « parce que j'en avais pas besoin ».
- le contexte formé par l'*entreprise* : « il n'y en a pas dans mon entreprise » ; « l'entreprise ne propose pas. C'est une petite entreprise » ; « mon employeur ne m'en a pas proposé » ; « pas de proposition du patron » ; « la structure de l'établissement de mon employeur ne le permet pas ». L'origine (ou la responsabilité) du défaut de proposition de formation est située explicitement du côté de l'*employeur* ou de l'*entreprise*.

En revanche, ces deux derniers termes ne sont jamais employés par les personnes inscrites dans des trajectoires précaires, ou même par celles travaillant à temps partiel, au profit du pronom indéfini « on » (Par exemple : « on ne m'a rien proposé »). Cette désignation floue signale que l'origine de l'absence de formation est moins établie, comme si la personne ou l'organisme susceptible de proposer une formation demeurerait inconnu.

À l'opposé des salariés stables en emploi, les réponses formulées par les travailleurs précaires mobilisent un vocabulaire spécifique en lien avec leur situation professionnelle, et souvent statutaire, propre. Ils ont ainsi en commun de relier l'absence de formation à leur état sur le marché du travail.

2. La méthode consiste dans un premier temps à observer les mots et segments caractéristiques (sur- ou sous-représentés) d'un groupe et à les resituer dans leur environnement lexical. Dans un second temps, on repère les réponses modales (utilisant le vocabulaire d'origine) c'est-à-dire les réponses réelles des individus les plus au centre de la distribution.

Une étude spécifique sur certains mots-clés permet d'étayer ce constat. Ainsi, nous avons relevé les réponses qui contiennent explicitement une référence au contrat de travail ou au statut de l'emploi afin d'identifier dans quel contexte cette référence était effectuée. Il s'avère que le statut de l'emploi (CDD, intérim, contrat aidé) apparaît explicitement dans les réponses. C'est un motif avancé pour expliquer l'absence d'une formation en lien avec l'absence (réelle ou supposée) de *droit* à bénéficier d'une formation. Le terme « précarité » est par contre très peu cité par les intéressés³.

Parmi les réponses illustratives mentionnant un statut d'emploi :

- « Je suis en **CDD** et il n'y avait pas de formation pour moi »
- « Je ne peux rien demander tant que je suis en **CDD** »
- « Étant sous **CDD**, on ne m'a rien proposé »
- « J'étais en **CDD** jusqu'au premier janvier 2000 »

- « Étant en **intérim** je suis toujours dans l'attente d'un nouveau contrat »
- « On ne m'a jamais proposé de formation puisque je suis en **intérim** »
- « J'ai un statut d'**intérimaire** donc je ne peux pas m'engager dans une formation »
- « Par manque de temps car je suis **intérimaire** et je dois être disponible tout le temps »

- « Les **contractuels** ne font pas de formation dans mon entreprise »

- « Un **contrat emploi solidarité** n'ouvre pas droit à une formation »
- « Parce que je suis en **contrat emploi solidarité** et que je n'ai pas droit à une formation »
- « Je suis en **contrat emploi solidarité** et on ne me propose rien »

- « On n'a pas de **statut** reconnu ce qui fait qu'on n'a droit à rien »
- « J'ai un **statut** d'intérimaire donc je ne peux pas m'engager dans une formation »

Est-ce que cela exprime ou reflète une réalité juridique ? A priori la réponse est négative puisque le législateur et les dispositions conventionnelles accordent *formellement* les mêmes droits à la formation aux salariés quel que soit leur statut. Le plan de formation de l'entreprise couvre ainsi les actions de formation de tous les salariés de l'entreprise sans distinction de statut. Dans certains cas, des aménagements sont prévus pour tenir compte des conditions d'exercice particulières de ces emplois. La déclinaison du congé individuel de formation⁴ (CIF) en CIF-CDD et en CIF-intérim illustre l'adaptation formelle du dispositif initial sur au moins trois dimensions : les conditions d'accès, l'information et la « portabilité » des droits. Sur les conditions d'accès, le calcul de l'ancienneté ouvrant droit au CIF-CDD prend en compte la durée passée dans certains contrats aidés et, dans le cas de l'intérim, en plus des heures de travail effectif, les heures chômées du fait de maladie, accident du travail, ou autres sont prises en compte. En matière d'information, l'employeur est tenu de remettre au salarié sous CDD, en même temps que son contrat de travail, un bordereau individuel d'accès à la formation comportant notamment une information sur le droit au CIF et l'adresse de l'OPACIF dont relève l'entreprise. Enfin, le droit au CIF se prolonge au-delà du contrat ou de la mission effectuée dans l'entreprise où l'intéressé a fait la demande. Quant aux contrats aidés, la formation est une possibilité ouverte dans la plupart d'entre eux, et notamment dans le contrat emploi solidarité qui est le plus souvent cité. L'absence de formation constitue d'ailleurs le second motif d'insatisfaction des bénéficiaires après le niveau de salaire horaire (Simonin, 2002).

Mises en regard des citations, ces quelques lignes illustrent le fossé entre l'existence formelle de « *droits à* » et, d'une part, l'*information* sur ces droits et, d'autre part, les *conditions réelles et pratiques de leur exercice*. Cette problématique, valide quel que soit l'objet du droit, prend une acuité particulière pour les travailleurs précaires face à la formation.

Enfin, le *chômage* et l'*Anpe* sont également caractéristiques du vocabulaire employé par les travailleurs précaires pour expliquer leur absence de formation. Mises en contexte, la plupart des citations de l'agence évoquent l'absence de proposition de formation par celle-ci ou la mise en avant de critères d'accès ou de conditions non remplies.

3. Les termes « précarité » et « précaire(s) » sont rarement présents dans les réponses : seules quatre occurrences de ces termes existent, deux relatives à la santé et deux autres à l'emploi et au travail (« j'étais en emploi *précaire* donc je ne voulais pas perdre ma place je n'avais pas le choix »). On peut comprendre que les personnes concernées soient réticentes ou méfiantes à se désigner par ce terme stigmatisant et réducteur même si, à la différence de celui d'exclusion, le substantif a pu être repris par différents collectifs (Comité National des chômeurs et des précaires de la CGT, les Précaires associés de Paris, le Comité chrétien de solidarité avec les chômeurs et les précaires, etc...).

4. Le CIF est à l'initiative du salarié. Dans l'inspiration de l'éducation permanente, il peut permettre aux salariés de changer d'activité, de profession, mais aussi de s'ouvrir à la culture ou la vie sociale, d'accéder à un niveau supérieur de qualification.

Parmi les réponses illustratives mentionnant l'Anpe :

- « Personne à l'Anpe ne m'a proposé de stage »
- « Car l'Anpe ne m'en a pas proposé »
- « L'Anpe m'a dit sans espoir »
- « L'Anpe me dit que les jeunes sont prioritaires et qu'il n'y a rien pour moi »
- « On ne m'a rien proposé à l'Anpe parce que j'ai trop d'expérience »
- « Parce que je suis trop âgé pour l'Anpe »

Le *chômage* est moins fréquemment cité que l'*Anpe* et la mise en contexte de son usage révèle une diversité de raisons. Une fraction importante des réponses avancent le chômage comme la raison du nonaccès à la formation. Ces réponses rejoignent celles qui énoncent le statut de l'emploi comme raison suffisante. Une autre partie des réponses associe le chômage à l'absence de propositions de l'Anpe. Enfin, un ensemble significatif des réponses privilégie le fait de travailler à celui de se former.

Parmi les réponses illustratives mentionnant le chômage :

- « Au chômage à 52 ans on ne vous propose plus rien »
- « Je suis au chômage depuis 10 ans et l'ANPE ne m'a jamais proposé une formation »
- « J'étais au chômage et j'en ai refusé une faute de moyen de transport »
- « Il y a tellement de chômage que c'est inutile »

Si les raisons invoquées par les salariés stables et celles des travailleurs précaires apparaissent bien diamétralement opposées, les travailleurs précaires présentent des motifs hétérogènes que nous cherchons à présent à identifier.

2.2. Des raisons contrastées selon la trajectoire précaire d'appartenance

Une analyse des réponses caractéristiques⁵ de chacune des classes précise et nuance les résultats précédents en mettant en évidence des problématiques différentes selon la trajectoire professionnelle.

Le chômage est un état auquel est reliée l'absence de formation. Mais, alors que les salariés précaires suggèrent un lien entre leur statut d'emploi et l'absence de droit à la formation, les réponses formulées par les chômeurs associent davantage le fait de ne pas avoir suivi de formation à d'autres problèmes tels que la santé, l'âge, l'absence de désir ou encore le sentiment d'inutilité de la formation. Les raisons invoquées sont sensiblement différentes selon que le chômage domine la trajectoire (chômage récurrent) ou qu'il ne constitue qu'un épisode transitoire (chômage de transition).

Le « chômage récurrent » : problèmes de santé et contraintes familiales

Les mots les plus fréquemment employés dans leurs réponses sont « enfant », « âge », « santé » et « Anpe ». Placés dans leur contexte lexical, il s'avère que les réponses les plus caractéristiques de cette classe abordent trois thèmes. La présence d'enfants dans le ménage (ou la maternité) a constitué un obstacle à participer à une formation au moins sur la période considérée. On peut faire l'hypothèse que ce motif n'est pas conjoncturel mais traduit aussi le manque de ressources à mobiliser par ces personnes (majoritairement des femmes, peu diplômées, nationalité étrangère sur-représentée) pour pallier les difficultés et les coûts d'organisation d'un départ en formation. Les problèmes de santé (« je suis en très mauvaise santé », « à cause de problème de santé », « était en maladie ») sont également caractéristiques des raisons invoquées dans cette classe, et leur traitement constitue un préalable à l'insertion professionnelle et donc à la formation. Enfin, le fait de se déclarer « trop âgé » pour retrouver du travail et/ou suivre une formation constitue une autre réponse caractéristique, mais aussi modale, pour les individus de cette distribution.

- « Je pense que mon âge est un handicap pour trouver un travail alors je ne pense pas aux formations. »
- « Quelle formation suivre à mon âge ? »
- « Je suis trop âgée, cela ne m'intéresse pas. »

Parmi les réponses modales, on retrouve l'absence de proposition de l'ANPE et des Assedic mais aussi l'idée que la formation ne servirait à rien dans l'amélioration de leur situation.

⁵ Voir note 2.

- « Parce qu'on ne me propose pas de formation mais de toutes façons on n'a rien après. »
- « Parce que j'ai déjà fait des formations qui ne servent à rien puisque je ne peux pas trouver du travail. »
- « Je ne vois pas quelle formation je pourrais faire. Je suis inscrite à l'Anpe pour être femme de ménage. »

Chômage de transition : le manque de temps et l'absence de proposition

C'est le manque de temps qui est de loin la réponse la plus caractéristique de cette classe. Rappelons que ces trajectoires sont dominées par l'emploi « flexible » au milieu duquel s'intercale le chômage. Le manque de temps est à relier à des trajectoires discontinues d'emploi où aucun des états ne permet véritablement de réaliser un investissement en formation : d'un côté, la formation continue financée par l'employeur profite peu aux salariés sous contrat temporaire et de l'autre, les périodes de chômage sont trop courtes pour qu'une formation soit prescrite. Il est à noter que ce n'est pas l'absence de besoin ou de désir de formation qui sont revendiquées ici mais bien l'incapacité à se ménager du temps pour soi.

Après cette réponse (caractéristique et modale), il faut ajouter l'absence de proposition de formation, centrale dans cette classe. L'entreprise (ou l'employeur) qui est désignée de façon implicite comme ne proposant pas.

- « On ne m'a pas proposé de formation. »
- « Ca ne se fait pas chez nous. »
- « À mon travail, on ne me propose pas de formation. »
-

« Stages et contrats aidés » : les conditions propres à l'emploi aidé

Les mots les plus fréquemment utilisés dans les réponses sont ceux désignant le *Contrat Emploi Solidarité* ainsi que ceux indiquant la dynamique de la trajectoire : *début, fin, commence, termine*. Plus précisément, deux types de réponses sont caractéristiques de cette classe. D'une part, le fait de ne pas avoir suivi de formation est expliqué par la nature du contrat aidé qui ne donne *pas droit*, selon l'intéressé, à une formation, ou bien qui ne déclenche aucune proposition de formation. D'autre part, le fait que la personne a suivi antérieurement à la période indiquée, ou va suivre prochainement, une formation.

- « Parce que je suis en contrat emploi solidarité et que je n'ai pas droit à une formation » (réponse modale)
- « J'étais en contrat emploi solidarité et rien ne m'a été proposé »
- « J'étais en formation avant mars 1998 »
- « Parce que j'ai fini une formation en 1997 qui a duré un an et demi »

L'« intérim » : « on ne m'a jamais proposé de formation puisque je suis en intérim »

Comme pour les personnes inscrites sur des trajectoires dominées par l'emploi aidé, les intérimaires citent de façon caractéristique leur statut d'emploi pour expliquer l'absence de formation. Ce statut est associé plus ou moins explicitement à l'absence de droit à la formation, mais aussi aux contraintes liées à la succession des missions et à la charge de travail.

- « Je suis en intérim presque continuellement »
- « Par manque de temps car je suis intérimaire et je dois être disponible à tout moment »
- « A toujours travaillé comme ouvrière en intérim. N'a jamais pris le temps de se former »
- « Étant en intérim, je suis toujours dans l'attente d'un nouveau contrat »
- « J'étais intérimaire et les entreprises ne font faire des stages qu'aux personnes qui sont embauchées définitivement et non aux intérimaires »
- « D'abord on ne m'a rien proposé et d'autre part étant intérimaire je ne peux vraiment m'organiser pour faire une formation. Il faudrait qu'elle soit rémunérée et ainsi pouvoir mettre une parenthèse à l'intérim. Mais il ne faudrait pas que celle-ci ne m'appelle plus à l'issue et ça m'inquiète. »

Les personnes connaissant des trajectoires dominées par l'intérim envisagent le temps de la formation comme concurrent du temps de l'emploi du fait de la charge et du rythme de travail qui s'imposent à elles. La formation pourrait constituer un répit dans la recherche de nouvelles missions et, au-delà, l'occasion d'acquérir de nouvelles qualifications. Mais il s'avère que les périodes non travaillées ne sont pas utilisées pour la formation, la priorité étant d'assurer la continuité des missions et la fermeté des liens avec l'entreprise de travail temporaire.

« Mobiles CDD » : une embauche récente et un manque de temps

Comme pour une part des trajectoires d'emplois aidés, la dynamique de la situation vient expliquer en partie le non-accès à la formation. Ainsi, les réponses caractéristiques de la classe font état d'une embauche récente, d'un changement d'emploi, d'un nouvel emploi et, en second, d'un manque de temps. Cette dernière raison apparaît d'ailleurs comme la réponse modale suivie par l'absence de besoin de formation. À la lumière du profil des personnes concernées et de leur trajectoire, cette absence déclarée de besoin semble conjoncturelle et liée à une phase de stabilisation, même provisoire, dans un emploi. Ceci marque une différence notable avec l'absence de besoin relatée par les personnes inscrites sur des trajectoires de temps partiel subi.

« CDI à temps partiel subi » : « pour mon travail, je n'ai pas besoin de formation »

Les personnes dont les trajectoires sont dominées par le CDI à temps partiel évoquent quant à elles des motifs différents de leurs homologues en contrat temporaire. L'absence de *besoin* mais aussi de *possibilités* reviennent comme des réponses fortement caractéristiques de cette classe. Apparaissent aussi les motifs de congé parental et, de façon mineure, les problèmes de santé.

Le travail est souvent jugé, au travers des réponses, comme non qualifié et ne nécessitant pas (ou justifiant l'absence) de formation particulière.

- « Pas besoin de formation pour être femme de ménage »
- « Car en tant que femme de ménage, c'est inutile »
- « Le travail que je fais ne nécessite pas de formation particulière »
- « Dans mon domaine, à l'accueil et au téléphone, je n'en ai pas besoin et je ne vois pas quelle formation je pourrais avoir »
- « Je suis femme de ménage et je n'en ai pas besoin. Je ne me vois pas changer de métier et je ne sais pas ce que je pourrais apprendre »

« Contractuels de la Fonction publique » : l'attente d'une titularisation qui ouvrira des possibilités de formation

Les réponses caractéristiques des personnes inscrites sur ces trajectoires désignent en premier lieu le contrat de travail pour expliquer le non-accès à la formation et, de façon secondaire, des raisons personnelles ou financières.

Le fait d'être en contrat à durée déterminée et dans l'attente d'une titularisation constitue à la fois une réponse caractéristique et une réponse modale. L'emploi de contractuel semble vécu comme un pis-aller, une situation d'attente où l'on accepte de ne pas être aussi bien lotis que les homologues du même secteur. La formation n'apparaît pas comme le marche-pied vers la titularisation et l'intégration dans la Fonction publique, mais plutôt comme une conséquence probable et attendue de celles-ci.

- « N'y a pas droit car n'a pas passé le concours pour être titulaire »
- « J'étais en CDD. Maintenant que je suis titulaire, je vais en réaliser »
- « A pris un emploi récemment et attendait la titularisation »
- « Je ne suis pas dans le système correctement »
- « Je suis sous contrat, c'est difficile de faire des formations »

2.3. Une classification automatique des motifs de non-participation qui n'épouse pas parfaitement celle des trajectoires d'emploi

En dernier lieu, une CAH sur les coordonnées des facteurs de l'AFC est effectuée. Plusieurs variables sont intégrées dans l'analyse en fréquences illustratives : l'âge, le sexe, le plus haut diplôme obtenu, la nationalité (française vs. non française), la catégorie socio-professionnelle d'appartenance et la taille d'entreprise (pour les actifs occupés en mars 98), le fait d'avoir exprimé ou non des besoins de formation insatisfaits ainsi que l'opinion sur les besoins futurs de formation pour la vie professionnelle (importants vs. pas importants).

La première partition fait apparaître **4 classes** :

– « **Pas besoin de formation** »...

(60 % des réponses)

La classe des hommes, ouvriers, inscrits sur des trajectoires de « CDI à temps complet » et travaillant dans de petites unités. Ils n'expriment pas de besoin de formation non satisfaits et estiment ne pas avoir besoin de formation dans leur future vie professionnelle. L'absence de proposition de formation mais aussi l'absence de demande de leur part sont ici des motifs caractéristiques.

– « **J'aimerais bien mais mon statut ne le permet pas...** »

(5 % des réponses)

La classe des « intérimaires », ouvriers, qui pensent avoir des besoins importants de formation dans le futur et pour lesquels les motifs de non-participation sont essentiellement liés au statut de leur emploi (*intérim, statut, emploi*) et aux difficultés générées par leur situation professionnelle (*travaille beaucoup, pas le temps*).

– « **Trop de contraintes** »

(19 % des réponses)

La classe des « chômeurs récurrents » et, dans une moindre mesure, des personnes en « SCA » et en « chômage de transition ». Elle concerne plus particulièrement des femmes, des étrangers, dont les raisons du non-accès sont principalement familiales, financières et de santé.

– « **Ce n'est pas possible pour le moment** »

(6 % des réponses)

La classe des « contractuels de la Fonction publique » et des personnes inscrites sur des trajectoires dominées par les « SCA ». Ce sont des personnes plutôt jeunes, qui expriment des besoins de formation non satisfaits et qui accordent une importance à la formation dans leur futur professionnel. La nature de leur contrat (*CES, contractuels, pas titulaire*) et la dynamique de leur situation transitoire (*début, fin, commence, termine*) sont les raisons caractéristiques de cette classe.

Une **classification en sept classes**, permet de sérier plus finement les motifs de non-recours à la formation. À l'exception de la seconde classe (celle des « intérimaires ») qui demeure stable, et de la première classe que la nouvelle partition scinde en deux, de nouvelles classes émergent.

Au sein des personnes inscrites sur des trajectoires d'emploi stable (CDI-TC), deux groupes apparaissent :

– « **Pas besoin de formation pour faire mon travail** »

(29 % des réponses)

Les hommes, ouvriers, de PME, n'exprimant pas de besoins insatisfaits ou à venir, qui n'ont pas reçu de proposition mais n'en voient pas non plus l'intérêt et ne désirent pas suivre de formation.

– « **Pas besoin de formation : j'apprends autrement** »

(27 % des réponses)

Les personnes qui, quelle que soit la taille de l'entreprise ou la catégorie socio-professionnelle, déclarent apprendre de l'expérience, de l'exercice du métier ou de la profession.

– « **Ce n'est pas le bon moment...** »

(2,5 % des réponses)

Les contractuels de la Fonction publique et les personnes en emploi aidé relativement plus diplômées (\geq Bac+3), mettant en avant des raisons personnelles, le fait d'être déjà formé, un nouvel emploi ou l'attente d'un concours forment une autre classe.

– « **Je n'ai pas les moyens financiers de me former** »

(15 % des réponses)

Un nouveau groupe apparaît, constitué autour des raisons financières comme principal motif de non-accès à la formation. Il est caractérisé par l'expression de besoins actuels non satisfaits et de besoins futurs importants. Ce sont surtout des personnes qui passent par le chômage, de transition ou accompagné d'emploi aidé.

– « **Trop de contraintes pour suivre une formation** »

(17,5 % des réponses)

Un autre ensemble évoque les enfants, la maladie et l'âge comme principale raison de non-participation. Ce sont des chômeurs récurrents, et dans une moindre mesure des personnes en CDI-TP subi, des femmes et des personnes de nationalité étrangère.

– « **Mon statut ou contrat actuel ne me le permet pas** »

(5 % des réponses)

Enfin, les personnes inscrites sur une trajectoire dominée par l'emploi aidé, jeunes, diplômées du Bac exprimant des besoins futurs importants et mettant en avant la nature de leur contrat et de leur statut comme raison de non-participation.

L'absence de formation selon les trajectoires de précarité révèle bien les problématiques diverses auxquels ces travailleurs sont confrontés dans leur rapport à l'emploi. Elle fait ainsi écho au caractère multidimensionnel de la précarité tel qu'ont pu le mettre en évidence S. Paugam ou J.C. Barbier. Néanmoins, le contraste avec les raisons émises par les salariés stables est patent : l'inscription sur une trajectoire d'emploi stable permet davantage d'affirmer l'absence de besoin, voire de demande, de désigner l'employeur ou l'entreprise comme « responsable » de l'inexistence de formation (ou comme étant un contexte peu favorable au suivi d'une formation) ; elle permet aussi une réflexivité sur les autres manières d'apprendre, comme l'expérience, l'exercice régulier de son métier.

Au contraire, la précarité pèse sur l'accès à la formation, de manière différente selon la proximité à l'emploi et la caractère transitoire ou non des épisodes d'emploi précaire. Ainsi, une part des travailleurs précaires (les « contractuels de la Fonction publique », les « mobiles CDD » et les personnes en emploi aidé) ne semblent éloignée de la formation que temporairement et escomptent qu'un changement de leur situation (changement de statut, stabilisation) leur permettra de satisfaire des besoins futurs de formation. Il en va autrement des travailleurs précaires inscrits sur des trajectoires où domine le chômage, mais aussi des personnes confinées sur des emplois peu qualifiés (CDI-temps partie subi). Leur rapport à la formation exprime aussi en partie leur rapport au travail, mélange d'aliénation et d'émancipation. Le fait de ne pas retrouver d'emploi (chômeurs récurrents) ou d'exercer un « travail sans qualités » amène peut-être à se distancier d'actions de formation dont ils ne voient pas l'apport ni la capacité à transformer leur emploi, lieu d'exploitation et d'oppression en un lieu d'apprentissage et d'épanouissement. De plus, la prescription de formation de la part de l'Anpe, soumise à des critères pas toujours explicites pour les intéressés, reproduit les frustrations de la recherche d'emploi évinçant les plus âgés et les plus en difficulté. Le fait de ne pas suivre de formation est ramené à des facteurs personnels ; l'environnement familial est mis en avant, mais aussi la santé, le manque de ressources financières et l'absence d'espoir ou d'attente associé à la formation. Enfin, les contraintes liées au caractère temporaire de l'emploi, à la pression temporelle et économique qui s'exerce sur les salariés passant d'un contrat de travail à un autre, émergent clairement des réponses. La précarité salariale apparaît bien dans sa contradiction avec un système institutionnel qui a, jusqu'à présent, défini des droits en fonction du cadre d'une relation salariale stable.

La recherche d'un « droit à la continuité professionnelle par delà les aléas de la discontinuité de l'emploi » est au cœur du projet de recherche des « marchés transitionnels »⁶. Il prend acte de l'instabilité de l'emploi et souhaite reconstruire des garanties statutaires pour la main-d'œuvre, au-delà de celles qui sont conférées par l'emploi stable, et ainsi « sécuriser » les trajectoires. Dans ce cadre, la formation pourrait être envisagée comme un vecteur de cette « sécurisation », une ressource que les individus pourraient être en mesure de mobiliser dans le cadre de trajectoires discontinues d'emploi, un droit, attaché à l'individu et non plus à l'emploi, permettant de « sécuriser les trajectoires », à rendre les transitions « payantes » (*making transitions pay*) et éviter ainsi que ne se crée « un circuit des perdants » (Gazier, 1998). Au-delà des dispositifs existants (CFI-CDD, CIF-intérim), peu connus et/ou peu utilisés, d'autres initiatives restent encore à prendre pour que la formation continue puisse constituer un élément de « sécurisation » des trajectoires. Rien n'est avancé sur ce point dans l'accord national inter-professionnel (ANI) relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle, signé par les principales organisations syndicales en septembre 2003. Il est peu probable que cet accord qui entend promouvoir l'initiative individuelle (« le salarié acteur de sa formation »), notamment au travers du Droit Individuel à la Formation, permette de réduire les inégalités d'accès entre les travailleurs précaires et les autres. Si un *droit à la formation* permettant à tous les travailleurs de se prévenir contre les aléas professionnels serait souhaitable, on mesure toutefois le chemin à parcourir.

6. Cette thèse promeut « l'aménagement systématique et négocié de l'ensemble des positions d'activité au sens large, traditionnellement considérées comme les marges de l'emploi, et qui deviennent des 'transitions' » (Gazier, 1998).

Bibliographie

- Aucouturier A.-L., 2001, La formation est arrivée près de chez vous..., *Premières Synthèses*, n° 43-2, octobre.
- Barbier J.-C., (2002), A survey of the use of the term *précarité* in French economics and sociology, Document de travail, Centre d'études de l'emploi, n° 19, novembre.
- Fournier C., S. Hanchane, M. Lambert, C. Perez, M. Théry, G. Thomas, 2001, « Un panorama de la formation continue des personnes en France », *Bref-Céreq*, n° 172, Céreq, février.
- Galtier B., 1998, « Les trajectoires d'emploi des salariés à temps partiel dans le secteur privé », Document de travail du CSERC, n° 98-04.
- Galtier B., 1999, « Le temps partiel est-il une passerelle vers le temps plein ? », *Économie et Statistique*, 321-322, p. 79-87.
- Gauron A., 2000, *La formation tout au long de la vie*, Rapport pour le Conseil d'Analyse Économique, La Documentation Française.
- Gazier B., 1998, Ce que sont les marchés transitionnels, In : *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*, PUF, Cahier du Centre d'études de l'emploi n° 37.
- Germe J.-F., Monchatre S., Pottier F., 2003, *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité de l'emploi à la gestion des trajectoires*, Rapport pour le Commissariat Général du Plan, Groupe « Prospective des métiers et des qualifications », février.
- Givord P., Maurin E., 2003, « La montée de l'instabilité professionnelle et ses causes », *Revue économique*, vol. 54, n° 3, mai.
- Goux D., 2000, La place des CDD et des CDI dans le fonctionnement du marché du travail, In : *Plein Emploi : Mythe et réalité*, Collection Les rapport du Conseil d'Analyse Économique, La Documentation Française, p. 305-312.
- Martin-Houssart G., 2001, « De plus en plus de passage vers un emploi stable », *Insee Première*, n° 769, avril.
- Paugam S., 2000, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF.
- Perez C., Thomas G., 2004, « La formation continue dans les trajectoires d'emplois précaires », *Notes Emploi Formation*, n° 19, Céreq, octobre.
- Perrin E., 2004, *Chômeurs et précaires au cœur de la question sociale*, La Dispute.
- Pignoni M.-T., Poujouly C., 1999, « Trajectoires professionnelles et récurrence du chômage », *Premières Informations*, Darès, n° 14.3.
- Simonin B., 2002, « Les bénéficiaires des contrats aidés dans le secteur non marchand : leur point de vue et leurs attentes », *Premières informations, Premières synthèses*, Darès, n° 50.2, décembre.

Formation qualifiante différée : quelle pertinence pour les jeunes sans diplôme ?

Céline Gasquet^{}, Virginie Mora^{**}, Alberto Lopez^{***}*

Retour sur un lieu commun et une injonction à la formation

Même dans une bonne conjoncture, les jeunes sortant de l'école sans aucun diplôme¹ connaissent une insertion très difficile. Depuis les années quatre-vingt, les pouvoirs publics cherchent à répondre à ce problème en s'efforçant de réduire le nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif mais aussi en développant une offre de formation qualifiante différée. L'idée communément admise est la suivante : les jeunes sans diplôme, rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi, devraient, plus ou moins spontanément, saisir cette « seconde chance » pour obtenir un diplôme professionnel de niveau V.

Nous souhaitons interroger ce lieu commun, « une formation qualifiante différée est forcément pertinente pour un jeune non-diplômé », d'un double point de vue.

D'un côté, les sciences économiques permettent-elles de fonder théoriquement une telle assertion ? La pertinence d'un retour en formation qualifiante est-elle si évidente pour les agents économiques rationnels considérés ?

Face à ces questions, la théorie du capital humain est incontournable. D'autres approches méritent d'être fouillées, ne serait-ce que parce que dans cette première théorie, le diplôme professionnel n'a pas une fonction centrale, mais aussi parce que les problèmes d'employabilité auxquels sont confrontés ces jeunes-là sont peu pris en compte.

D'un point de vue plus empirique, cette assertion est-elle en phase avec les récits de jeunes interrogés six ans après être sortis de l'école sans diplôme ? Qu'ont-ils fait jusque-là de l'offre de formation qui leur est destinée ? Comment situent-ils un recours à la formation dans le récit de leur cheminement ?

Pour éclairer ces questions, nous disposons d'un matériau statistique avec l'enquête Génération 98 du Céreq qui permet de repérer à la fois les parcours sur le marché du travail et différents types de formations différées suivies par les jeunes sortis de formation initiale en 1998. Cette enquête montre ainsi que plus de la moitié des jeunes sortis sans diplôme ne retournent pas vers la formation au cours des cinq premières années de vie active et que très peu acquièrent un diplôme ou un titre de niveau CAP-BEP. Au-delà des réponses aux questionnaires fermés, le Céreq² a mené au printemps 2005, avec la DEP, des entretiens semi-directifs auprès d'environ quatre-vingts jeunes peu ou pas diplômés.

1. Regards théoriques sur un investissement différé dans une formation diplômante

1.1. La formation, de l'acquisition de compétences à l'effet « titre » : théorie du capital humain et théorie du signal

La théorie du capital humain telle que formulée par Gary Becker dans les années 60 et largement reprise par la suite, est, notamment dans son versant « micro », l'une des principales sources susceptibles d'éclairer les lois économiques derrière le choix ou le refus d'un retour à la formation, plusieurs années après la sortie de l'école.

* Céreq, Marseille (gasquet@cereq.fr).

** Céreq, Marseille (mora@cereq.fr).

*** Céreq, Marseille (lopez@cereq.fr).

1. On y trouve principalement des jeunes sortant de collège ou de l'enseignement technique court.

2. Le Département des Entrées dans la Vie Active du Céreq et les Centres Associés de Lille et Grenoble. Cette opération avait été lancée à la demande du Cabinet de l'Education Nationale, dans le cadre d'une réflexion sur le développement de l'offre de formation qualifiante différée en direction de ce type de jeunes.

Un capital humain individuel

Par analogie avec le capital en biens de production durables, on parle de stock de capital humain pour l'ensemble de compétences, connaissances, savoir-faire et savoir-être qui, chez l'individu, présentent un intérêt productif au travail. Ce capital inaliénable (d'où le terme de capital « humain ») se forme peu à peu dès l'enfance. Il peut progresser ensuite à force d'investissements, mais se détériore aussi naturellement avec le temps. Les investissements en capital humain peuvent consister par exemple en dépenses d'éducation, en formation « sur le tas », en dépenses d'acquisition d'information sur le marché du travail, en mobilité géographique, en dépenses de santé... (Becker, 1993).

Toute augmentation du stock de capital humain se traduit par une amélioration de la productivité « intrinsèque » du travailleur, et de là par une augmentation des flux de revenus futurs vers l'individu. À noter que plus le stock de capital humain est élevé, moins l'acquisition d'une unité supplémentaire de capital est difficile (Riboud, 1978).

Un investissement géré avec clairvoyance

La théorie stipule alors qu'on choisit ou pas d'investir à l'issue d'un arbitrage entre les revenus futurs escomptés et le coût que représente tel ou tel investissement en capital humain (frais divers, manques à gagner...). Ainsi, lorsqu'un individu s'interroge sur l'opportunité d'effectuer une année d'études en plus, il est censé procéder à un calcul coûts-avantages inter-temporels : à quel revenu supplémentaire ce temps d'étude lui permettra-t-il de prétendre au fil de ses années de travail ? Combien lui coûtera cette année en termes de manque à gagner (coût d'opportunité) et de frais directs (coût éventuel de la formation, divers coûts afférents...) ?

La propension personnelle à apprendre « plus ou moins vite » intervient dans le calcul au moment où on estime l'augmentation de capital à laquelle on pense parvenir après x temps d'étude. Toutefois, cet effet « capacité d'apprentissage » peut être plus ou moins (selon la modélisation retenue) contre-balancé par l'augmentation simultanée des coûts d'opportunité. Le calcul du coût d'opportunité entraîné par l'investissement en capital humain peut faire intervenir en outre des variables subjectives, pour rendre compte de la préférence de l'individu pour le loisir, ou de la pondération qu'il affecte aux utilités futures par rapport aux utilités présentes (Weiss, 1986).

Cette théorie du capital humain, si elle est controversée, bénéficie de sa simplicité et de son orientation pragmatique. Elle offre un modèle rationnel pour comprendre certains faits ayant trait par exemple aux décisions individuelles de poursuite d'études. Que peut-elle suggérer concernant un retour en formation, pour des jeunes n'ayant pas de diplôme et encore peu d'expérience du marché de l'emploi ?

La formation différée peut constituer un investissement rentable

Si la décision d'arrêt d'études a été rationnelle et si tout est resté égal par ailleurs, l'absence d'investissement en formation doit être conforté par la suite des événements. En effet, puisque l'horizon de vie (ou d'emploi) est désormais tronqué par les six années écoulées depuis la sortie de l'école, les avantages liés à une formation, escomptés en termes de revenus, ont dû diminuer par rapport au moment de l'arrêt des études.

Un retour en formation ne peut alors apparaître rationnel au sens de la théorie du capital humain que si le *coût de l'investissement* a baissé.

Ce coût peut notamment être moindre du fait d'une baisse des coûts d'opportunité. Ainsi, en cas de formation non seulement gratuite mais rémunérée, le « manque à gagner » encouru est atténué, la balance est susceptible de pencher en faveur du retour en formation.

Le coût de l'investissement a pu également baisser à la faveur d'une augmentation du stock de capital humain, ce qui traduirait le « chemin » emprunté au long des six années passées, en particulier sur le marché du travail.

- Si les périodes de chômage sont réputées coûteuses en capital humain, à l'inverse les expériences d'emploi rencontrées ont pu en théorie compenser cette déperdition et même « enrichir » le stock de capital (Weiss, 1986). Cette augmentation du stock est susceptible de conduire à une baisse du coût d'acquisition d'une unité de capital humain supplémentaire.
- Il en va de même pour des investissements en santé, pour certaines mobilités géographiques.
- Le contact avec le marché du travail, pendant les périodes de recherche d'emploi notamment, a pu doter le jeune d'informations qu'il méconnaissait auparavant (salaire maximal, conditions d'emploi, stabilité d'emploi... auxquels il peut prétendre).

Enfin, la préférence subjective du jeune pour le présent ou celle pour le temps de travail par rapport au temps de consommation, ont pu se modifier à la baisse : le jeune accorde désormais plus d'importance à ses anticipations, donne moins de prix à la consommation immédiate (Weiss, 1986). En se projetant plus dans le futur qu'il ne le faisait à l'époque de l'arrêt de ses études, il peut affecter ses anticipations de revenus ou d'utilités d'un coefficient plus favorable, et ainsi choisir rationnellement le retour en formation.

Le diplôme, un grand absent chez Becker...

Dans la théorie de Becker, l'investissement différé dans une formation peut donc intervenir soit en raison d'une modification des préférences des jeunes (entre présent et futur, entre travail et loisir), soit en raison d'une baisse des coûts de cet investissement ou d'une réduction du manque à gagner. Les politiques publiques peuvent ici favoriser cet investissement différé en offrant le coût de la formation mais aussi un revenu de substitution durant celle-ci. Toutefois, dans la théorie de Becker, l'acquisition d'un diplôme peut difficilement constituer un objectif en soi : le capital humain est relativement continu, déterminant au degré près une productivité potentielle qui est évaluable par les employeurs pour chaque individu. Dans ces conditions, à quoi bon courir derrière l'obtention d'un diplôme ? Du point de vue beckerien, les jeunes non-diplômés constituent d'ailleurs, plutôt une « queue de distribution » qu'un groupe identifié.

... un repère central pour les employeurs dans la théorie du signal

Pas de diplôme, pas de signal aux employeurs, et pas de groupe de « non-diplômés » : il semble indispensable de compléter ce premier éclairage théorique avec d'autres approches. La théorie du filtre et le modèle de Spence en particulier permettent de mieux intégrer ces points-là. Dans ces approches, c'est précisément au travers des titres et diplômes que les employeurs évaluent les productivités marginales et rémunèrent leurs salariés.

Dans la version la plus radicale de ces théories, la formation n'est pas une boîte noire comme précédemment, mais une « boîte vide ». Elle n'a qu'une pure fonction de tri et de signalement et ne modifie pas la productivité potentielle des individus. Pour les jeunes non-diplômés considérés, l'accès à la formation qualifiante n'a de sens dans ce cas que s'ils estiment qu'ils poursuivront leur investissement jusqu'à franchissement du « seuil », i.e. obtention du diplôme escompté. Un arrêt anticipé resterait absolument sans effet, puisqu'il ne permettrait pas ensuite de bénéficier de l'effet « titre » attendu. L'introduction de cette discontinuité liée à une imperfection d'information sur le marché du travail (une myopie des recruteurs) et l'aspect « boîte vide » de la formation modifient-ils l'éclairage théorique sur l'opportunité du retour en formation différée envisagée ?

Les conditions d'un équilibre de signalement

Dans cette approche, il faut tenir compte d'un aspect macro-économique et des conditions qui rendent possibles un « équilibre de signalement » des diplômes. Il existe une multitude de tels équilibres si :

- le coût d'acquisition du diplôme est différencié selon la productivité potentielle des individus (qui est donnée une fois pour toute, au contraire de ce qui était posé dans l'approche capital humain),
- ce coût est assez élevé au regard des écarts de productivité potentielle entre diplômés et non diplômés, sans être trop élevé toutefois sans quoi même les plus productifs resteraient sur (sous) le *seuil*. Il est important d'observer qu'on peut parfaitement se ramener à une hypothèse moins forte sur la nature de la formation, autorisant la productivité à augmenter avec le niveau des diplômes. Cela ne bouleverse pas complètement l'équilibre de signalement des diplômes et l'effet « parchemin » annule toujours le rendement des années d'études non validées (Vinokur, 1996).

Dans tous les cas, le groupe des « non diplômés » est alors composé des individus pour lesquels le coût d'acquisition du diplôme de niveau V est trop élevé au regard du bénéfice qu'ils pourraient en retirer (si l'on se positionne à un point d'équilibre de signalement). Comme dans la théorie du capital humain, un retour en formation qualifiante ne peut donc s'expliquer que par les phénomènes déjà répertoriés, conduisant des jeunes à modifier leur système de préférence ou permettant un abaissement des coûts d'opportunité ou des coûts plus directs entraînés par un investissement en formation.

100 % de diplômés : un objectif contraire à une politique de signalement par le diplôme ?

Dans cette approche théorique, l'efficacité de signalement d'un diplôme ne peut exister ou perdurer que lorsque les personnes qui en sont dépourvues ne sauraient y accéder massivement, avec un investissement peu coûteux. Il en

résulte qu'un accès trop confortable à la formation qualifiante différée pour les « sans diplôme » risque de conduire la qualification de premier niveau à se déprécier rapidement. En effet, une politique qui réussirait à faire passer 100 % des jeunes non-diplômés au niveau V via une telle formation différée, annulerait le « signal » associé à ce niveau. Une nouvelle différenciation pourrait alors voir le jour entre le niveau V et un niveau supérieur.

1.2. Formation et files d'attente : les théories de la segmentation du marché du travail

Contrairement aux approches précédentes, les théories de la segmentation considèrent que par nature, le marché du travail n'est pas régi par les lois d'une concurrence parfaite, et surtout admettent l'existence d'un chômage involontaire.

Marché primaire, marché secondaire

Dans la version dualiste de la segmentation (Doeringer, Piore, 1971), le marché du travail est composé de deux secteurs. Dans le secteur primaire les salaires sont élevés, les emplois stables, les perspectives de carrière importantes. Dans ce secteur les firmes ont constitué des marchés internes, modes d'organisation du travail dans lesquels les emplois vacants sont pourvus essentiellement via la promotion interne. Il s'agit donc d'un mode de coordination qui échappe à la théorie concurrentielle et repose sur l'intérêt, pour l'employeur, de décourager la rotation de sa main d'œuvre afin de protéger son investissement en formation spécifique. Le secteur secondaire³ est, lui, un secteur concurrentiel possédant toutes les qualités inverses : salaires faibles, rotation importante, peu de perspectives de carrière, etc.

La compétition pour accéder au marché primaire

La mobilité entre ces deux secteurs est extrêmement réduite du fait de barrières à l'entrée du secteur primaire, les emplois y étant rationnés. Une file d'attente pour pénétrer sur le marché primaire se constitue. Pour pouvoir accéder à ce marché, si on suppose que le diplôme est un signal important, il faut un niveau de diplôme supérieur à celui de ses concurrents (théorie du « job competition », Thurow, 1975). Une course aux diplômes s'en suit nécessairement, le niveau de diplôme révélant ici l'aptitude personnelle à se former et donc les capacités à s'insérer dans les emplois.

Le diplôme n'est cependant pas le seul signal reflétant l'employabilité des individus ; l'expérience peut également jouer ce rôle. L'existence d'effets de retours négatifs explique alors la nature endogène des barrières à l'entrée du marché primaire et la persistance du dualisme. Les emplois instables contribuent à la dégradation de la qualification des travailleurs (le secteur secondaire ne permet pas aux travailleurs d'accéder à la formation en entreprise ou d'avoir une expérience professionnelle transférable et donc reconnue sur le marché). Passer par le marché secondaire c'est donc envoyer des signaux négatifs aux employeurs du marché primaire et se retrouver à la fin de la file d'attente (Hanchane, 1998).

Le piège du secteur secondaire

L'existence de barrières à l'entrée du marché primaire peut s'expliquer par des mécanismes différenciés d'accumulation du capital humain. Sur le marché primaire, le taux de dépréciation du capital humain serait indépendant des états connus par l'individu. En revanche sur le marché secondaire, la diminution du capital humain serait largement favorisée par certains états, comme le chômage, l'inactivité, voire certaines mesures pour l'emploi (Balsan, Hanchane, Werquin, 1994). En résumé, les « chaînes de mobilité », au sens de Piore, du secteur primaire permettraient une progression vers des postes mieux payés et de plus haut statut, alors que les « chaînes de mobilité » sur le secteur secondaire ne correspondraient à aucune progression régulière ou ordonnée (Dupray, 1998). Ces deux mécanismes différenciés d'accumulation du capital humain peuvent s'expliquer par l'existence d'un seuil d'éducation à l'entrée dans la vie active, résultat d'un investissement scolaire. Tous les individus dont le stock est inférieur à ce seuil ne peuvent accéder qu'au secteur secondaire.

3. En réalité des marchés internes peuvent également exister au sein du secteur secondaire mais il s'agira dans ce cas de marchés, certes structurés, mais comportant de nombreuses portes d'entrée et dans lesquels le salaire est faible et les conditions de travail difficiles.

La course aux diplômes

Ce cadre théorique de la segmentation explique sans peine l'existence d'un effet « boule de neige » de la demande scolaire : chaque individu cherche à obtenir le diplôme le plus élevé afin de se retrouver en tête de la file d'attente, l'important, dans la théorie du Job competition, étant bien la position relative des individus dans la file d'attente. Mais alors, comment expliquer que des jeunes sortent de l'école sans diplôme ?

Deux grandes hypothèses peuvent être avancées, l'une plutôt optimiste et l'autre plus pessimiste. Dans le premier cas, le jeune peut se considérer comme « condamné » au secteur secondaire : il est convaincu soit de ne pouvoir obtenir le diplôme soit que ce diplôme, insuffisant, ne lui permettra pas de toutes façons d'atteindre le seuil nécessaire pour accéder aux emplois du marché primaire. Dans le second cas au contraire, le jeune peut estimer pouvoir accéder au secteur primaire indépendamment du fait qu'il ait son diplôme ou non, son stock actuel de capital humain lui paraissant suffisant pour atteindre le seuil exigé à l'entrée des emplois de ce secteur.

Un effet de seuil pour les non diplômés

Quelles raisons pourraient alors mener ce jeune à accepter une formation qualifiante différée quelques années plus tard ? La question peut se traduire par : la formation qualifiante différée constitue-t-elle un moyen pour les jeunes non diplômés de se repositionner du marché externe vers le marché interne ?

La réponse semble alors simple : le jeune a intérêt à suivre une formation qualifiante différée si et seulement si il estime qu'elle lui permet d'atteindre le seuil minimum exigé à l'entrée du secteur primaire. Dès lors que ce seuil ne serait pas atteint, les jeunes n'ont nul intérêt à suivre une formation post-initiale, même qualifiante.

Existence de marchés professionnels

Face à cette opposition marché interne / marché externe, Marsden (1989) propose d'intégrer la notion de marchés professionnels. Ces marchés sont caractérisés par la transférabilité des qualifications. Dans ce cadre théorique, il devient clair que les jeunes sortis non diplômés de l'école et voulant accéder à une formation réglementée ont intérêt, ou plus exactement n'ont pas d'autre choix, quel que soit le moment où s'en présente l'opportunité, que de suivre une formation qualifiante différée, seule clef d'entrée d'un marché professionnel.

Ces quelques approches par des théories économiques sont ainsi loin de conforter l'évidente utilité d'une formation qualifiante différée pour tous les jeunes non diplômés. Que ce soit dans une approche purement beckerienne où la formation alimente un stock de capital humain repérable par l'employeur ou dans une approche intégrant la fonction de signalement du diplôme, un grand nombre de déterminants individuels modulent l'opportunité d'une telle formation, avec des arbitrages inter-temporels qui peuvent varier au cours du déroulement du cycle de vie. Dans les théories de la segmentation, les diplômes obtenus, même s'ils permettent aux jeunes de progresser dans les files d'attente, peuvent s'avérer insuffisants pour accéder aux « bons emplois » du marché primaire. Un diplôme de niveau V peut représenter un atout trop faible pour présenter une réelle opportunité. Seule la régulation des « marchés professionnels » est en phase avec la prescription politique usuelle. Toutefois, en France, seule une faible part des emplois se trouve sur des marchés de ce type...

Est-ce que l'approche empirique, par les discours des jeunes non diplômés eux-mêmes, permettrait de mieux raccrocher aux assertions du type : « la solution est dans la formation qualifiante différée » ?

2. La formation différée dans les discours et récits des jeunes

Afin d'apprécier leurs postures face à une offre de formation qualifiante différée, 45 jeunes non diplômés ont été interrogés en face à face au printemps 2004. Les jeunes choisis ont aussi en commun d'être sortis de l'école en 1998, et d'avoir une expérience modérée du marché du travail, quelques emplois mais pas de réelle stabilisation. Le temps écoulé depuis l'épreuve scolaire qui s'est soldée par un échec plus ou moins cuisant et l'expérimentation du marché du travail ont alors pu mener les jeunes à se repositionner vis-à-vis d'une perspective de formation qualifiante.

Dans des entretiens semi-directifs, les jeunes ont ainsi été questionnés sur leur cheminement depuis la fin de leur formation initiale, le bilan de leurs expériences de travail, les projets ou visions d'avenir, l'opinion sur un éventuel dispositif d'accès à une formation qualifiante différée et enfin le bilan de la formation initiale et des éventuelles expériences de formation continue.

Pas plus que les théories économiques envisagées, les récits des jeunes ne s'accordent sur l'évidente pertinence pour eux d'une formation qualifiante différée. En effet, l'un des résultats des entretiens menés est que ces jeunes adoptent des postures très **diverses**. Alors que le groupe paraissait relativement resserré (tous sortis de l'école sans diplôme, pas d'insertion rapide mais quelques expériences d'emploi significatives dès les trois premières années), les attitudes s'éparpillent d'un extrême à l'autre, depuis le franc rejet de l'opportunité évoquée à l'adhésion quasi sans condition, en passant par des reports à plus tard, des frustrations et des degrés d'incertitude et d'appétence divers.

Sur la base de leurs réponses aux questions concernant une éventuelle formation différée mais aussi à partir de leurs récits, nous avons distingué cinq postures-types. Nous les présentons ici en deux groupes avec d'un côté les jeunes les plus enclins à s'engager dans une formation qualifiante différée et de l'autre côté, les plus rétifs ou les plus hésitants.

2.1. Les jeunes les plus favorables à l'idée de formation qualifiante différée

Ce groupe se décline selon trois postures principales. D'abord celle d'« **engagé volontaire** » qui rassemble les jeunes pour qui la formation différée fait l'objet d'une adhésion immédiate, quasi sans condition. Vient ensuite la posture de « **volontaire mais frustré** », avec des jeunes qui, malgré une forte volonté, ne parviennent pas à concrétiser leur souhait de formation. Enfin, la posture baptisée « **pas aujourd'hui demain peut-être** », où se retrouvent ceux pour lesquels la formation proposée ne fait pas sens dans l'immédiat, mais qui l'envisageront plus tard le cas échéant.

La posture d'« **engagé volontaire** », regroupe des jeunes en formation eux-mêmes au moment de l'enquête ou sur le point d'y être. Ils sont très actifs et ont tous déjà effectué des démarches pour mener à bon port leur plan. Ils ont trouvé les ressources pour accéder aux bonnes informations ou mener à bien une réflexion sur leur projet professionnel. Les jeunes dont l'attitude s'apparente à cette posture apparaissent souvent portés par une vocation, un goût affirmé pour une activité (comme l'informatique), voire par une passion (la musique, par exemple). Pour les filles, l'adhésion semble souvent ancienne. La sortie de l'école sans diplôme apparaît plus comme une contrainte que comme un souhait. Ainsi, lorsque les études ont été interrompues pour raisons de santé, la volonté de se former n'a pas disparu et le retour au cadre scolaire s'est fait aussi tôt que possible. Cette adhésion est également ancienne et en voie de se concrétiser pour des jeunes voulant accéder à une profession réglementée, dans le domaine de l'enfance ou de la santé. L'adhésion semble plus récente pour une partie des garçons. Elle intervient plusieurs années après la fin de leur scolarité, dans un scénario où ils trouvent leur « voie », notamment à la suite d'expériences d'emploi.

Une attitude « **volontaire mais frustré** » se retrouve chez quelques jeunes filles qui ont une idée bien précise du domaine d'emploi – souvent réglementé – qui les intéresse, mais ne parviennent pas à accéder aux formations nécessaires soit en raison de conditions d'accès trop sélectives, soit pour raisons financières.

Enfin, certains jeunes manifestent une posture très favorable à l'idée de formation qualifiante différée, mais « **pas aujourd'hui demain peut-être** » car ils ne sont pas actuellement disponibles pour un tel projet : plusieurs sont en emploi, d'autres temporairement retirés du marché du travail. Par le passé, une partie d'entre eux a déjà fait l'expérience de la formation post-initiale. Ils se déclarent prêts à recommencer dans un futur plus ou moins proche, selon l'évolution de leur situation (avec des exigences variables toutefois). Parfois en revanche, cette posture favorable semble plus récente, liée par exemple, à la peur de ne plus pouvoir exercer son emploi passé un certain âge, à la volonté d'exercer un métier aimé après un congé parental...

Quels enjeux ?

Pour la plupart des jeunes interrogés favorables à l'idée de formation qualifiante différée, le lien entre formation et emploi est clairement affirmé, mais il peut se focaliser sur des aspects différents de la question.

- La formation peut être perçue comme facilitant l'accès à l'emploi parce qu'elle sert de « signal » auprès des employeurs :
« pour moi c'est pas un handicap [de ne pas avoir de diplôme] mais ça risque de l'être au niveau du regard de la personne qui embauche » (A., Lyon, vendeuse).

- La formation est parfois aussi présentée comme un bon moyen de développer ses compétences ou son capital humain. Mais ce registre est moins présent dans les discours que le précédent.
- La formation est également perçue comme un moyen d'échapper à la précarité, à l'intérim, à des conditions d'emploi difficiles, insatisfaisantes, au travail à la chaîne, ou au « marquage social » du bleu de travail... elle est le sésame pour espérer passer d'un « marché secondaire » à un « marché primaire ».
- Enfin, intervient également au travers de la formation la possibilité de se réorienter en fonction de ses goûts, d'une passion, parfois de son besoin de rêve :

« Moi je pense que [la formation] c'est pas mal dans le sens où justement la personne qui... qui va vers un métier qui lui plaît pas du tout, elle puisse justement euh... faire un retour en arrière, refaire une formation pour essayer d'accéder à ce qu'elle aime vraiment » (C., Lyon, qui a le projet de devenir ingénieur du son).

Ce dernier enjeu semble plutôt absent dans les approches théoriques considérées précédemment, et pourtant il revient assez fréquemment dans les discours.

2.2. Les jeunes les plus rétifs à l'idée de formation qualifiante différée

En regard de ces jeunes favorables à une formation qualifiante différée d'autres semblent au contraire peu convaincus de son intérêt, leur posture est baptisée « **l'incertain** », voire convaincus de son inutilité, c'est le « **parti du non** ».

Le profil de « **l'incertain** » peut rassembler deux attitudes qui se différencient par le degré de consistance ou de non implication que laisse transparaître le discours du jeune. De nombreux garçons émettent ainsi une réponse floue quant à l'éventualité d'une formation, que ce soit un « oui bof » peu convaincu, ou bien un « oui » contredit par une attitude très passive.

Dans le premier groupe, la question de la formation qualifiante différée n'est pas envisagée dans le court terme, et surtout il s'agirait de toutes façons d'un pis-aller. Ces jeunes hommes émettent un discours convenu sur l'utilité des diplômes en tant que signal (« toujours un plus sur le CV »), mais visiblement, n'entendent pas creuser de sitôt dans cette direction. Ils ne s'y retrouvent pas, que ce soit pour accéder à un emploi, se réorienter ou progresser dans leur domaine. F. (Lille), en recherche d'emploi, ne se tournerait vers la formation qu'« *en dernier recours, pour garder (son) logement* ». K. (Lyon) qui n'est jamais allé au bout de ses expériences de formation précédentes, car il continuait à s'occuper de son camion-pizza, n'y songerait qu'« *au cas où les affaires marchent moins bien* ».

« Faut voir... c'est toujours bien d'avoir des diplômes dans sa poche... si j'ai rien de mieux à faire alors j'y vais... c'est pas quelque chose que j'envisage... » (E., Lille).

Dans le second groupe, l'approbation est noyée par l'inactivité totale déployée pour atteindre cet objectif. Le projet s'est parfois plus ou moins arrêté à l'occasion d'un contact téléphonique qu'on ne parvient pas à établir depuis des mois et des mois ou d'une réponse qui n'est pas donnée. Ces attermoissements ne semblent pas provoquer de réactions, ces jeunes sont « en attente » à l'égard d'institutions (ML, ANPE, organismes de formation). Ils semblent rejouer, après plus de six ans de vie active, l'hasardeux processus d'orientation par lequel ils sont passés, en règle générale, en 3^{ème}. Les institutions (ML, ANPE, organismes de formation) semblent perçues comme les héritières des conseillers d'orientation du collège. Ils connaissent mal les possibilités d'accès et les formations effectivement disponibles sur le marché.

« C'est eux [la ML] qui vont me réorienter vers le choix que j'ai voulu faire : la mécanique moto... Ils sont en train de chercher une entreprise qui pourrait me prendre. Pour voir comment je me débrouille en mécanique moto et après pour me faire passer un diplôme de qualification. Là ils doivent me trouver quelqu'un pour avoir mon niveau avant de passer un diplôme. » (J., Lille).

On est bien loin d'un agent économique anticipant l'avenir et optimisant un choix d'investissement avec un calcul coût/avantage...

Enfin, d'autres jeunes semblent beaucoup plus sûrs de leur posture, c'est le parti du « **non** ». Ils manifestent une opposition très claire à l'idée de formation qualifiante aujourd'hui, au moins pour ce qui les concerne, et souvent même sur le principe. Pour la plupart de ces jeunes, cette réticence semble assez « enracinée ». Elle s'appuie fréquemment sur un passé scolaire encore mal digéré malgré les années écoulées. Enfin, de leur point de vue, le

problème n'est pas un manque de formation ou de compétences de leur part mais le manque d'emplois... La comparaison avec la génération des parents semble plus souvent présente. La faible rémunération associée à une formation est plus souvent évoquée comme motif de refus :

« Quand vous travaillez, vous touchez, on va parler en francs, 11 000 francs ou quoi. Et puis après, on vous propose des formations à 2000 francs ou quoi, c'était « non » tout de suite. 2000 francs, qu'est-ce qu'on va faire ? Tu payes le téléphone, deux trois trucs, c'est tout. Je préfère travailler. Même si après ça me rapporte un travail. » (F., Lille, qui accumule les courts épisodes d'intérim et vit toujours chez ses parents).

Quels enjeux ?

Ces jeunes peu enclins à bénéficier d'une formation qualifiante différée, sont peu nombreux à relier problèmes durables d'accès à l'emploi et manque de formation.

- Beaucoup professent ne pas croire au pouvoir de la formation, ni en son « effet titre » (le « signal » est inefficace) ni en son « effet compétence » (la « boîte » n'est pas loin d'être vide). On cite tel ou tel diplômé qui se trouve au chômage ou qui exerce le même emploi que des non-qualifiés. D'autres remettent en cause l'efficacité des stages pour acquérir des compétences. Pour plusieurs garçons, les employeurs rechercheraient avant tout les qualités pratiques acquises par l'expérience de terrain.

« Je connais quelqu'un, ici, qui a le BTS, il cherche du boulot, il a rien. Ça fait un an et demi, il cherche du boulot, il a le BTS, et rien » (M., Paris).

« Moi, ce que je pense moi, dans mon CV, je préfère marquer que j'ai trois ans d'expérience, que j'ai travaillé trois ans, plutôt que de dire que je viens d'avoir mon CAP » (R., Marseille).

- Pour d'autres jeunes, l'horizon professionnel qu'ils anticipent rend caduque la possession d'un diplôme. Ils se sentent, dans tous les cas, voués à des emplois peu qualifiés et/ou précaires, sans perspective de promotion. L'inscription dans le marché secondaire semble programmée :

« - faire une formation (...), continuer l'école, ça m'aurait quand même amenée à faire ce boulot. J'en suis, j'en étais sûre et certaine, en fait. C'était...

-La fatalité ?

-Oui, voilà. Sûre et certaine que je fasse ce boulot, quoi » (S., Paris, en emploi dans la confection dont elle est peu satisfaite).

- Si le retour en formation est ici associé à un avantage faible ou nul sur le marché du travail, il peut être de surcroît représenter un « coût psychologique » important :

« Maintenant c'est comme si je retournais à l'école, et là ça me rappellera des mauvais souvenirs. J'aime bien la lecture mais rentrer des choses dans la tête, non » (D., Paris).

Ce coût psychologique, largement absent dans les théories présentées précédemment, peut évidemment représenter une barrière importante.

Conclusion

Ces entretiens, comme les théories économiques envisagées, nous permettent de questionner la pertinence d'une politique essentiellement basée sur le développement d'une offre de formation qualifiante différée. Si pour certains jeunes l'engagement dans une telle formation fait « sens », d'autres s'en tiennent toujours à l'écart six ans après leur entrée dans la vie active.

Comme le laissaient prévoir les théories du capital humain ou du signal, les jeunes ont des postures variées face à l'offre de formation différée. Toutefois, les enjeux mis en avant sont souvent éloignés d'un calcul d'optimisation intégrant les revenus à venir. Très peu de jeunes affichent comme mobile pour la formation un gain anticipé sur le plan salarial. Cela ne résulte vraisemblablement pas d'une autocensure. Pour la plupart des jeunes considérés, les

préoccupations majeures semblent concerner l'accès à l'emploi et à une certaine sécurité. On peut aussi noter qu'un cercle vertueux s'enclenche et conduit vers la formation un jeune dès lors qu'il acquiert une préférence marquée (voir une passion) pour un domaine professionnel dans lequel le diplôme tient une place centrale. Nous retrouvons ici, peu ou prou, un processus en lien avec les « marchés professionnels ». Parmi les obstacles à la formation, on peut pointer, outre un fort scepticisme quant aux vertus du diplôme sur le marché du travail, le « coût psychologique » associé à la formation.

Au-delà du repérage des attitudes et des enjeux affichés par les jeunes, la genèse de leurs postures vis-à-vis de la formation mériterait d'être examinée en détail dans une approche plus longitudinale.

Les liens avec les expériences d'emploi passées comme les effets hérités de l'expérience scolaire sont variables et complexes. Certains jeunes ont apprécié l'école, y ont trouvé un intérêt et aujourd'hui encore sont favorables à l'idée d'une formation qualifiante différée. Leurs expériences professionnelles n'ont fait que les conforter dans cette position : une formation différée apparaît réellement comme une « deuxième chance ». Pour ces jeunes la sortie non diplômée de l'école apparaît plus comme un « accident » de parcours (car ils ont eu des problèmes de santé, n'ont pas trouvé de place dans la formation souhaitée, leurs parents ont refusé leurs choix d'orientation, ils n'ont pas trouvé de maître d'apprentissage...) que comme un choix motivé et « rationnel ».

Inversement, d'autres jeunes n'ont jamais accordé aucun crédit à la formation, qu'elle soit initiale ou différée, et leurs six années passées sur le marché du travail leur ont confirmé cette posture : une formation ne leur servirait à rien, soit qu'ils peuvent correctement s'insérer professionnellement sans, soit qu'ils se pensent de toutes les façons, avec ou sans formation, condamnés à la précarité.

Mais les six années passées sur le marché du travail ont également pu conduire les jeunes à modifier leur appréciation de la formation qualifiante. Ainsi un hiatus apparaît parfois entre pertinence de la formation initiale et pertinence d'une formation différée. Par exemple, certaines filles relatent une expérience scolaire douloureuse, leur « deuil » de l'échec scolaire n'est pas forcément réalisé et elles sont pourtant favorables à un engagement dans une formation qualifiante différée. C'est dans tous les cas pour changer d'orientation professionnelle et pouvoir accéder à un emploi dont elles ont réellement envie. La formation a pris un « sens » pour ces jeunes filles et c'est du côté de leur cheminement sur le marché du travail qu'il faut sans doute en rechercher l'origine...

Bibliographie

Balsan.D., Hanchane.S., Werquin.P., 1994, « Analyse salariale des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes », *Formation Emploi*, n° 46, avril-juin.

Becker G., 1993, *Human Capital*, 3^e édition, Columbia University Press.

Doeringer P.B., Piore M., 1971, *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington D.C. Health.

Dupray A., 1998, *Investissement en capital humain, information et mobilité : contribution à l'analyse de la mobilité professionnelle en France*, Thèse de Doctorat en Sciences économiques, Université d'Aix-Marseille II.

Hanchane S., 1998, « Formation, salaires, mobilités. Entre fondements théoriques et approches empiriques », Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches.

Marsden D., 1989, *Marchés du travail. Limites sociales des nouvelles théories*, Economica.

Perrot A., 1992, *Les nouvelles théories du marché du travail*, Repères La découverte.

Riboud M., 1978, *Accumulation du capital humain*, Economica.

Thurow L., 1975, *Generating Inequality*, Basic Bks.

Vinokur A., 1996, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, p. 151-183.

Weiss Y., 1986, The determination of life cycle earnings: a survey, in *Handbook of Labor Economics*, Volume I, Edited by O. Ashenfelter and R. Layard, p. 603-640.

L'articulation formation-emploi dans la valorisation salariale des compétences

Résultats d'une enquête auprès des étudiants salariés du Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris

*Fabienne Berton**

L'objet de cette communication est d'analyser l'articulation entre la formation et l'emploi dans la valorisation salariale des compétences.

Pour ce faire, il est proposé de partir de la définition du modèle de la compétence présenté dans l'appel à communication de ces journées : « *Le modèle de la compétence postule que les capacités professionnelles des individus sont le produit conjoint des systèmes de formation et d'emploi* » pour analyser ses effets salariaux sur une population particulièrement adaptée à cette problématique de la production conjointe de la compétence. Il s'agit d'adultes, actifs, sortis de différents cursus de formation suivis en cours du soir au Conservatoire national des Arts et Métiers à Paris.

Une première partie va présenter la problématique théorique utilisée, celle de la qualité de l'appariement progressif individu-emploi, une seconde présente les caractéristiques descriptives des données et la construction des variables utilisées et une troisième, les résultats des estimations d'un modèle explicatif du salaire où sont utilisées des variables indicatrices de l'articulation formation-emploi en plus des variables classiques, structurelles et de capital humain,

1. La problématique : la qualité de l'appariement progressif individu-emploi

La problématique de la production conjointe (formation-emploi) de la compétence signifie que la compétence se construit¹ aussi bien dans le système de formation initiale, post-scolaire ou continu que dans le ou les emploi(s). Il convient donc d'analyser et de confronter les caractéristiques des formations et les caractéristiques des emplois. Si l'on émet un jugement sur la qualité de l'articulation entre les caractéristiques des formations et les caractéristiques des emplois, il faut alors se donner des critères d'évaluation : un critère d'évaluation de la qualité d'une part, un critère de mesure du rapprochement formation-emploi d'autre part. Il s'agit enfin d'apprécier l'environnement social de ce processus.

1.1. La compétence

Si l'on adopte la définition la plus courante de la compétence avancée par les sociologues du travail dès la fin des années 1980 (Paradeise, 1987 ; Dadoy, 1989 ; Mandon, 1990) qui la définissent comme des savoirs en actes, c'est-à-dire des savoirs qui se révèlent dans une situation, professionnelle en l'occurrence, il s'agit de savoirs incorporés dans la personne qui nécessitent une situation pour se révéler. La compétence se situe donc au point de rencontre entre les savoirs et les potentialités d'une personne et les exigences et les potentialités d'une situation². On trouve là exactement la même tension que celle qui caractérisait la notion de qualification : qualification de la personne (par ses acquis de formation et d'expérience professionnelle) et/ou qualification du poste de travail (par les capacités professionnelles exigées par une position dans la structure hiérarchico-fonctionnelle). De ce point de vue nous partageons totalement avec E. Oiry (2001 et 2003) l'hypothèse que la compétence correspond à un renouvellement du concept de qualification et non à une rupture.

* Griot/Lise, Conservatoire national des Arts et Métiers, Paris (berton@cnam.fr).

1. C'est un processus, d'où l'intérêt d'une analyse longitudinale.

2. C'est en ce sens que la compétence ne sera jamais purement individuelle et que les entreprises ne rémunéreront jamais réellement les compétences individuelles, mais seulement les compétences nécessaires, utiles, à une situation donnée. En revanche, la différence fondamentale entre qualification et compétence porte sur leurs modalités de définition : il est fait appel à des institutions et à un jugement social dans le cas de la qualification, la relation est directe, non médiatisée entre l'individu et son employeur dans le cas de la compétence. C'est donc le rapport salarial qui entoure la notion qui a changé, mais pas la notion elle-même.

D'un point de vue individuel, si l'on considère qu'aussi bien la formation que l'emploi sont sources de compétences, on met l'accent sur l'initiative de l'individu qui construit ses compétences en utilisant les occasions offertes par le travail. Mais il est évident que les situations de travail ne sont pas porteuses des mêmes possibilités d'acquérir des compétences ou de révéler celles que l'on a sans le savoir (Vincens, 2001 : 3).

Si le diplôme, en tant que tel et par son niveau, peut être considéré comme l'indicateur principal³ des compétences individuelles en début de vie active (théories du capital humain (Becker, 1964) et du filtre (Arrow, 1973) ou du signal (Spence, 1973) une bonne articulation formation initiale-emploi devrait en outre permettre d'obtenir de plus hauts niveaux de salaire. Ensuite, les certifications et les diplômes acquis en cours de vie active peuvent jouer un rôle élargi puisqu'ils peuvent, là aussi dans une logique soit de capital humain soit de signalement, intervenir non seulement lors des recrutements externes, mais également lors de l'affectation interne des personnes aux différents emplois (Berton, 2000).

1.2. La théorie de l'appariement

La théorie économique qui rend compte de la qualité de l'appariement individu-emploi est celle du « job matching » (Jovanovic, 1979) qui se situe dans le cadre théorique de l'économie néoclassique traditionnelle (concurrence et agent maximisateur) mais avec hétérogénéité du travail et information imparfaite sur les caractéristiques des offreurs de travail et des emplois vacants. Le métier exercé exprime un appariement entre travailleur et poste de travail qui est considéré comme un lieu d'accumulation par tâtonnement d'informations sur lesquelles l'individu peut ultérieurement faire reposer les mécanismes d'une nouvelle recherche d'emploi.

Si l'on définit le marché du travail non plus comme le lieu de rencontre d'offres et de demandes de travail, mais comme celui où se forment des relations d'emploi, il ne s'agit plus de spécifier un processus d'échange mais un processus d'appariement entre des agents complémentaires assimilables à des ensembles indivisibles de caractéristiques hétérogènes (de Larquier, 1997 : 1410). Chaque transaction prend la forme d'un appariement ou d'une relation durable avec un partenaire. Le processus d'appariement entre les postes vacants et les individus à la recherche d'un emploi est modélisé par la fonction d'appariement dont la structure est empruntée à la théorie de la production. L'appariement résulte de la confrontation entre la recherche d'emploi des travailleurs qui ont une connaissance imparfaite des postes vacants et le recrutement des entreprises qui ont une idée imprécise des caractéristiques des demandeurs d'emploi. Cependant, le processus d'appariement lui-même est opaque, le fondement de la théorie étant d'expliquer les probabilités de maintien ou de rupture de l'emploi. Dans les modèles microéconomiques d'appariement, le salarié prend la décision de changer d'emploi en tenant compte à la fois de l'évolution du salaire reçu et des offres de salaire caractérisant l'ensemble du marché du travail (Jovanovic, 1984). Dans ces modèles, la qualité de l'appariement, appréciée par le niveau de productivité d'un salarié dans son emploi, est un indicateur des probabilités de rupture de la relation d'emploi.

L'objet ici n'est pas de s'intéresser au processus de rapprochement entre salarié et employeur lui-même, mais au problème de la qualité des relations formées. Pourquoi le niveau de salaire rend-il compte de la qualité de l'appariement ? On se situe dans un contexte d'information imparfaite et symétrique : les capacités du candidat au moment du recrutement ne peuvent pas être évaluées ex ante par l'employeur et le candidat ne peut pas savoir si l'emploi offert lui permettra de valoriser toutes ses compétences. Il est donc nécessaire que l'appariement entre offre et demande de travail se réalise car l'aptitude du salarié se révèle seulement au cours de la relation d'emploi et à terme sa capacité productive va s'ajuster à sa productivité. À chaque période, l'employeur détermine individuellement la rémunération du salarié au niveau de sa productivité marginale, ce qui traduit une relation directe entre le salaire et la qualité de l'appariement de l'individu à son emploi.

Ici, la qualité de l'appariement (i. e. le montant du salaire) va être observée non pas du point de vue de la probabilité de rupture de la relation d'emploi mais du point de vue des compétences⁴ et plus précisément de l'articulation des formations et des emplois.

3. Le développement de la formation initiale et la multiplication des diplômes ont eu deux effets contraires sur les relations entre les emplois et les formations. Un renforcement de la relation diplôme-emploi : pour le recrutement, le diplôme devient de plus en plus une condition nécessaire à l'accès aux emplois ; en même temps, la probabilité d'être dans un emploi donné avec un diplôme donné a tendance à diminuer : le diplôme est de moins en moins une condition suffisante (Vincens, 2001). Le renforcement des effets de signalement sur le marché du travail s'évalue à travers le rôle accru du diplôme en tant que signal de l'employabilité de son détenteur et à travers les caractéristiques de l'emploi ou de la situation antérieures : chaque étape de la trajectoire d'un individu aurait une incidence plus prononcée sur son devenir et la situation suivante (Berton, 2003).

4. De ce point de vue, on peut dire que la compétence est un « bien d'expérimentation » car on ne peut en connaître la qualité qu'après l'avoir expérimentée en situation, avoir procédé à un appariement individu-emploi.

Il est nécessaire d'apporter une autre précision par rapport à cette théorie. Elle concerne la conception de l'individu : plutôt que d'un agent maximisateur, il nous semble préférable de parler d'acteur rationnel. L'entrée individuelle dans une formation professionnelle en cours de vie active est en effet analysée comme une décision rationnelle. Les formations analysées ici sont des formations professionnelles de l'enseignement supérieur qui sont directement axées sur l'activité professionnelle. On peut donc supposer que la décision d'entrée porte sur l'évolution de la carrière à un horizon plus ou moins proche selon la situation antérieure (Masson, 1995). Une anticipation des effets positifs sur la vie professionnelle, sous la forme de projets de différentes natures (Béret, 2002), a probablement été nécessaire pour que des individus s'inscrivent dans cette formation. La possibilité de réaliser des projets professionnels ne résulte pas exclusivement des caractéristiques des individus, milieu social d'origine ou niveau de formation. Ils ne sont pas intangibles et se construisent aussi sur le marché du travail ou dans l'entreprise, en interaction ou en réaction au « traitement objectif » opéré par ce marché et/ou à la politique de gestion des ressources humaines qui est menée. Ils dépendent de la façon dont l'individu perçoit son positionnement. Des facteurs organisationnels, sociaux et familiaux influencent cette perception : existence de possibilités d'évolution, mode d'organisation du travail, possibilités de formation formelle ou informelle, réseau de relations et de ressources sociales, amicales et professionnelles (capital social) dans lequel les individus sont insérés, pratiques de gestion du personnel, temps passé dans un autre « monde » social, existence de contraintes et/ou de soutiens familiaux... De ce point de vue, il est possible de supposer que les trajectoires salariales des individus sont révélatrices du fonctionnement du marché du travail, c'est à dire révélatrice à la fois des modalités de gestion de la main d'œuvre des entreprises et des stratégies professionnelles que les individus développent pour poursuivre des buts personnels ou s'adapter aux conditions qui s'imposent à eux (Berton, 2003).

1.3. La qualité de l'appariement

L'hypothèse est celle de savoir si une bonne articulation formation-emploi ou un bon appariement individu-emploi défini du point de vue des compétences est une situation qui est mieux valorisée salarialement. Comment définir la bonne articulation ou le bon appariement ? Compte tenu des informations généralement disponibles sur les formations et les emplois, il s'agit de la double concordance de niveau et de spécialité : niveau de la formation-niveau hiérarchique de l'emploi (catégorie professionnelle)⁵, spécialité de la formation/fonction professionnelle exercée. Cette double concordance peut être appréciée de trois manières :

- De façon mécanique, en confrontant à partir des déclarations des individus les nomenclatures de formation et d'emploi existantes (niveau de formation/catégorie professionnelle ; spécialité de formation/fonction professionnelle exercée) ;
- Elle peut aussi être jugée de façon subjective en s'intéressant aux réponses à des questions d'opinion sur les relations entre les formations suivies et les emplois exercés⁶ à différents moments ;
- Elle peut enfin être jugée dans son évolution au cours du temps, en supposant que l'appariement individu-emploi est un processus qui se réalise par tâtonnements successifs pour se stabiliser (peut-être de façon transitoire) quand le coût de recherche d'un nouvel emploi devient pour l'individu supérieur au supplément de salaire escompté.

Toutes choses égales par ailleurs, les meilleurs niveaux de salaire à un instant t récompensent-ils les meilleurs appariements ? Les progressions de salaires en $t + 1$, correspondent-elles à des améliorations de l'appariement ?

- Si oui, à qui imputer l'existence de ce phénomène ? Aux individus qui prennent individuellement l'initiative de se former ? Aux employeurs qui décident de co-investir en formation avec ce salarié ? Autrement dit, au sein de ces meilleurs niveaux de salaire, les salaires les plus élevés correspondent-ils aux situations de co-investissement en formation entre l'employeur et le salarié ?
- Si non, la formation post-scolaire joue-t-elle un rôle dans le salaire, au-delà des variables de capital humain ou de signal (diplôme, niveau de la formation) et des variables structurelles dont l'effet sur le salaire est bien connu : secteur/taille des entreprises, profession... (Goux, Maurin, 1994) ?

Si la théorie de l'appariement est une théorie de la relation d'emploi, il convient de porter attention aux relations employeur/employé. L'employeur et le salarié sont dans une relation qui est plus ou moins durable et qui suppose dans tous les cas une confiance réciproque (Degenne, 2002). Comment approcher cette confiance ? L'un des indicateurs possible est celui de savoir si l'employeur marque une attention particulière à son salarié en formation et développe un projet à son égard. En matière de formation, cette caractéristique est connue sous le terme de co-investissement. Le co-investissement, apprécié à partir de marques d'attention (information, aménagements

5. Grâce à l'analyse longitudinale, il est possible d'observer l'évolution des phénomènes de déclassement à l'embauche

6. Ces questions peuvent être : « Votre (premier) emploi était-il en lien avec votre formation initiale ? » (O/N) ; « Votre formation au Cnam était-elle dans la continuité de votre formation initiale ? » (O/N) ; « Votre formation au Cnam était-elle dans la continuité de votre activité professionnelle ? » (O/N).

d'horaires, encouragements) de l'employeur vis-à-vis du salarié en formation au Cnam, peut être utilisé comme un indice de la confiance et de la volonté particulière de gestion des compétences de ce salarié de la part de l'entreprise.

Le co-investissement ne peut pas être approché directement, les données dont nous disposons ne donnent pas un accès direct aux politiques ni aux pratiques de gestion du personnel, ni plus particulièrement de gestion des compétences des entreprises. Les informations obtenues sur les entreprises sont médiatisées par les individus et par la façon dont ils se perçoivent dans l'entreprise : on ne peut en avoir qu'une connaissance générale donnée par la littérature et les résultats de l'exploitation d'autres enquêtes portant sur des entreprises comparables. Ainsi D. Eustache (2001) et J. Barreau et D. Brochard (2003) montrent le développement de pratiques d'individualisation salariales tandis que J.M. Abowd, F. Kramarz et S. Roux (2004) montrent que les entreprises françaises semblent s'ordonner autour d'un axe principal opposant d'un côté les entreprises à haut salaire, faible turnover et faibles rendements de l'ancienneté et de l'autre les entreprises à bas salaire, fort turnover et forts rendements de l'ancienneté (Kramarz, 2003 : 115). On ne connaît pas le mode de fixation ni le degré de négociation individuelle des salaires, mais seulement le résultat sous la forme de son montant à une date donnée.

1.4. Le modèle théorique

Les développements précédents nous permettent de construire un modèle théorique global où la variable expliquée, le salaire (saisi sous sa forme logarithmique), va dépendre :

- de variables usuelles de capital humain (âge, sexe, expérience professionnelle, niveau d'éducation initiale, de formation postsecondaire,...) : *KH*,
- de variables structurelles caractéristiques de l'entreprise (taille, structure des qualifications...) : *XS*,
- d'indicateurs de trajectoire professionnelle (mobilité, chômage) : *XT*,
- d'un indicateur mécanique d'appariement au temps *t* entre niveau et spécialité de formation et d'emploi : *IMA*,
- d'indicateurs subjectifs d'appariement (continuité entre la formation postsecondaire suivie et la formation initiale, et l'activité professionnelle) : *ISA*,
- d'indicateurs de co-investissement en formation entre l'entreprise et le salarié (opinion de l'employeur et faits concrets, information, aides, financement...) : *ICI*,
- d'un indicateur de capital social (soutien du réseau familial et amical) : *IKS*,
- d'un indicateur de projet de l'individu en suivant une formation postsecondaire : *IMI*.

$$\text{Log}W = f(KH, XS, XT, IMA, ISA, ICI, IKS, IMI) \quad (1)$$

2. Les données, caractéristiques descriptives et construction des variables

2.1. Le fichier de données

Les données sont constituées d'une population d'anciens étudiants du Conservatoire national des Arts et Métiers (Cnam). Ce sont des adultes actifs, hommes et femmes, qui ont commencé ou repris des études professionnelles supérieures au Cnam et les ont terminées ou interrompues. Le Cnam a ceci de particulier que les adultes s'y inscrivent de leur propre chef pour suivre des cours principalement en dehors du temps de travail. L'enquête de base « Sortants 1998 du Cnam-Paris » a été réalisée début 1999 par l'Observatoire des Études et Carrières (OEC) de la Direction des études du Cnam auprès de 2400 étudiants représentatifs des 7200 sortants en 1998 du Cnam de Paris et non réinscrits en 1998/99. Ils ont été interrogés sur leur formation au Cnam en lien avec leur évolution professionnelle, l'objectif premier de l'enquête étant d'évaluer les effets professionnels du passage par le Cnam⁷. Il s'agit donc d'une cohorte rétrospective. Il en est fait ici une analyse secondaire.

7. Cette enquête a donné lieu à un rapport, plusieurs articles et communications dont :

Correia M., Laporte R., Pottier F., 1999, « Effets de la formation suivie par les anciens auditeurs du Cnam sur leur parcours professionnel », *Document de travail de l'OEC*, décembre.

Correia M., 2000, « Le diplôme est-il aujourd'hui nécessaire pour espérer une évolution professionnelle ? » *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 29, n° 2.

Correia M., Pottier F., 2000, « La formation tout au long de la vie : progression professionnelle ou adaptation aux contraintes », *Formation Emploi* n° 71.

Gadea C., Pottier F., 2003, « Les diplômés du Cnam et la hiérarchie des écoles d'ingénieurs. Éléments d'analyse à partir des trajectoires professionnelles et des salaires », *Formation Emploi* n° 83,

Cette source de données est relativement ancienne mais elle présente l'intérêt d'une grande richesse du point de vue de la problématique proposée, elle comprend en effet :

- des variables « objectives » : séquences d'emploi (qualification, fonction, entreprise) datées avec le salaire associé, formation initiale, description complète de la formation au Cnam (dates, spécialité, niveau, validation)
- des variables d'environnement de l'individu : famille, réseau professionnel, réseau amical
- des variables « subjectives » : opinion sur la formation au Cnam mais aussi sur la trajectoire professionnelle passée et à venir.

2.2. La mise en forme du fichier

Si la date de sortie du Cnam (1998) est la même pour tous les individus du fichier, il n'en est pas de même de leur date d'entrée, même si une proportion importante d'étudiants de l'échantillon (44 %) n'est restée qu'un an au Cnam et n'en a retiré, pour la moitié d'entre eux, ni UV ni diplôme. La première étape a consisté à reconstituer des situations professionnelles calées sur les dates d'entrée et de sortie du Cnam de façon à permettre de construire une série de variables indicatrices du lien entre formation et emploi : formation initiale et premier emploi, lien entre emploi à l'entrée au Cnam et début de la formation au Cnam, lien entre emploi au moment de l'enquête et résultat de la formation au Cnam. Trois situations professionnelles ont ainsi été définies : S1 avant le Cnam, S2 à l'entrée au Cnam et S3 à la sortie et à la date de l'enquête.

Il faut bien être conscient que la problématique de la qualité de l'appariement progressif entre les caractéristiques de l'individu et son emploi jugée à travers deux dimensions, le niveau de la formation et le niveau hiérarchique de l'emploi, la spécialité de la formation et la fonction professionnelle exercée, est très exigeante en termes de données nécessaires : il faut non seulement que les individus aient des emplois aux dates considérées, mais également dans l'idéal que ces emplois soient différents.

Dans le cas de la population considérée ici (2406 individus), cette exigence conduit à éliminer les personnes qui n'ont déclaré aucun emploi (154), celles qui ont déclaré des emplois mais en dehors des situations définies S1, S2 et S3 (7) et les personnes qui ont connu des situations de chômage en S1 et S2 ou en S2 et S3 (485), soit un total de 646 individus à retirer de l'analyse (27 % de l'échantillon de base). À l'inverse seules 305 personnes sont parfaitement adaptées à la problématique car elles ont déclaré trois emplois différents aux trois situations définies. Mais conviennent également celles et ceux qui ont deux situations professionnelles différentes S1-S2 et S3 ou S1 et S2-S3 (1032) tandis que les personnes qui n'ont déclaré qu'un seul emploi (le même en S1, S2 et S3) ne peuvent pas être analysées en évolution car, par construction du questionnaire, cet emploi a été décrit selon ses dernières caractéristiques correspondant donc à la dernière situation professionnelle S3 (439). Elles ne seront intégrées que dans l'analyse de la situation S3 et dans l'analyse globale qui part de la situation finale S3.

2.3. La construction des indicateurs

En référence à la problématique théorique retenue, six indicateurs sont construits à partir de données de l'enquête, l'un, mécanique ou normatif et deux autres, subjectifs, pour l'articulation formation-emploi. Les autres indicateurs sont ceux de trajectoire professionnelle, de co-investissement en formation, de capital social et de projet de l'individu.

Un indicateur mécanique (ou normatif)⁸ d'articulation formation-emploi (*IMA*)

Les deux dimensions, niveau et spécialité, sont examinées en coupe à trois moments : celui de la première situation professionnelle (S1), celui de la deuxième situation professionnelle (S2) et celui de la troisième situation professionnelle (S3) à la date de l'enquête.

En ce qui concerne l'**articulation en niveau** par rapport à la formation initiale, on va considérer, de façon relativement large⁹, qu'il y a adéquation si l'individu est classé en catégorie « employé ou ouvrier » pour un niveau inférieur au bac, en catégorie « employé ou technicien, agent technique » pour un niveau bac, en catégorie

Correia M., Pottier F., 2003, « De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie : l'évolution des parcours de formation des adultes au Cnam », In : Guyot J.-L., Mainguet, Van Haeperen B., 2003, *La formation professionnelle continue*, de Boeck Bruxelles,

8. Cet indicateur est en réalité à la fois normatif (confrontation de nomenclatures en référence à la norme sociale française, qui fait correspondre niveau de diplôme, niveau d'emploi et catégorie professionnelle) et statistique car il tient compte de la distribution de l'échantillon dans les différentes catégories et des effectifs correspondant.

9. Et qui inclut un certain degré de déclassement.

« technicien, agent technique, agent de maîtrise, profession intermédiaire » pour un niveau bac + 2, en catégorie « agent de maîtrise, profession intermédiaire, ingénieur ou cadre » pour un niveau bac + 3, 4 et en catégorie « ingénieur ou cadre » pour un niveau bac + 5 ou au-delà. Sinon, il est soit surclassé, soit déclassé. On constate de ce point de vue une réduction du déclassé par rapport au niveau de formation initiale au cours du temps.

En ce qui concerne l'articulation de niveau par rapport à la formation au Cnam, il s'agit d'un ajustement assez large puisque les formations au Cnam sont classées en trois grands niveaux : 1^{er}, 2^e et 3^e cycles universitaires et que les catégories « employé, technicien-agent technique, agent de maîtrise-profession intermédiaire » ont été considérées comme correspondant à un 1^{er} cycle universitaire, les catégories « agent de maîtrise-profession intermédiaire, ingénieur-cadre » à un 2^e cycle et la catégorie « ingénieur-cadre » à un 3^e cycle.

En ce qui concerne **l'articulation de spécialité** ente la formation initiale et la fonction professionnelle exercée au premier emploi, la principale difficulté réside dans le fait que la spécialité de la formation initiale n'est pas connue, mais seulement le partage entre formation technique (qui peut être aussi bien industrielle que tertiaire) et formation générale. Les fonctions professionnelles exercées ont été regroupées en 6 grandes catégories compte tenu de leurs effectifs respectifs : « production-maintenance », « études-méthodes », « tertiaire d'entreprise », « commercial », « informatique », « enseignement-services ». Il a été considéré que les fonctions « production-maintenance », « études-méthodes » et « informatique » nécessitaient des formations techniques alors que les fonctions « tertiaires », « commerciales » et « enseignement-services » pouvaient aussi bien être exercées à partir de formations générales que techniques.

Ensuite pour les formations au Cnam et leur relation avec la fonction professionnelle exercée, trois grandes spécialités de formation ont été définies : tertiaire (fonctions professionnelles « tertiaire d'entreprise », « commerce » et « enseignement-services »), industrielle (fonctions professionnelles « production-maintenance » et « études-méthodes ») et informatique (fonction professionnelle « informatique »).

Par combinaison, on aboutit à un **indicateur synthétique d'articulation mécanique** à chacune des trois situations S1, S2 et S3 (*IMAS1, IMAS2, IMAS3*)

	S1		S2		S3	
Adéquation niveau et spécialité	599	44 %	471	39 %	880	41 %
Adéquation niveau-non adéquation spécialité	162	12 %	285	24 %	572	26 %
Non adéquation niveau-adéquation spécialité	451	33 %	303	25 %	459	21 %
Non adéquation niveau-spécialité	152	11 %	146	12 %	260	12 %

On constate, entre les trois situations, une progression de l'adéquation en niveau, mais pas en spécialité.

Deux indicateurs subjectifs d'articulation formation-emploi (*ISA1 et ISA2*)

Au plan subjectif, la formation au Cnam est jugée par les individus qui la suivent d'une part par rapport à la formation initiale (elle en est soit le prolongement ou le complément, soit totalement différente), *ISA1*, d'autre part par rapport à l'activité professionnelle (elle en est soit très proche ou complémentaire, soit totalement différente), *ISA2*.

Un indicateur de trajectoire professionnelle individuelle (*XT = CHOM, NBEMP*)

Cet indicateur est formé de deux variables : le nombre d'emplois exercés durant la portion de vie professionnelle observée et l'existence d'épisodes de chômage soit avant l'entrée au Cnam pour S2, soit durant toute la vie professionnelle observée pour S3.

Un indicateur de co-investissement en formation entre l'individu et son entreprise (*ICI1 et ICI2*)

Cet indicateur est formé de deux variables. Une variable d'opinion (*ICI1*), d'une part, qui regroupe les opinions très favorables de l'employeur sur les formations du type de celles du Cnam, c'est-à-dire sur les formations dites « à initiative individuelle », où les individus prennent l'initiative de s'inscrire eux-mêmes et qu'ils suivent le plus souvent en dehors de leurs heures de travail. Une variable (*ICI2*), d'autre part, synthétise la qualité des relations et de fortes marques d'attention de l'employeur vis-à-vis de son salarié : information de la part du salarié, encouragements, aménagement d'horaires et financement de la formation de la part de l'employeur.

Un indicateur de capital social (IKS)

Les données ne permettent pas une véritable approche de l'ensemble de réseaux relationnels dans lesquels l'individu est enserré. Il aurait été intéressant par exemple de connaître les canaux par lesquels l'individu a obtenu ses emplois, les canaux par lesquels il est arrivé au Cnam... L'enquête en revanche fournit des indications sur les soutiens (professionnels, familiaux et amicaux) de différentes natures durant les études au Cnam. À partir de ces informations, une variable approchant la notion de « capital social » a été construite, elle synthétise en fait les ressources professionnelles familiales et amicales (attention, encouragement, soutien...) dont a pu profiter l'individu durant sa formation.

Un indicateur de projet de l'individu (IMI)

Cette variable synthétise la nature du projet de l'individu en suivant une formation au Cnam. Elle a été construite de façon à rendre compte si le projet se rapporte plutôt à des questions de formation – d'acquisition de compétences, de formation – ou de diplôme – ou s'il est plutôt lié à des questions d'emploi – trouver un nouvel emploi, se reconverter, obtenir une promotion –.

3. Les résultats

Les données présentées au-dessus sont utilisées pour estimer le modèle (1) de la partie théorique. Plus précisément, dans le cas de chacune des situations professionnelles définies, un modèle explicatif du montant du salaire dérivé du modèle (1) a été construit. Les salaires en S1, S2 et S3 sont supposés dépendre des caractéristiques mesurées de l'individu et de son emploi selon un modèle multiplicatif standard (Goux, Maurin, 1997). C'est un raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » qui isole l'effet propre d'une variable conditionnellement aux autres variables introduites dans le modèle. En raison de la taille réduite de l'échantillon et de ses différentes strates, les résultats sont à prendre à titre indicatif et non prédictif.

3.1. Au moment de la première situation professionnelle

Quelles sont les variables déterminantes du montant du salaire à cette période de la vie professionnelle ? On part d'une fonction de gain de Mincer (1958) classique où sont introduits l'âge avant l'entrée dans le premier emploi, une forme quadratique de l'expérience professionnelle (durée du premier emploi), le sexe, le niveau de la formation initiale, qui correspond aussi à une durée d'études et la spécialité de cette formation. On y ajoute des variables dites structurelles caractérisant le premier emploi occupé : la taille de l'établissement, la catégorie et la fonction professionnelles et l'indicateur mécanique d'adéquation de la formation initiale à ce premier emploi. Ce qui donne, à la suite du modèle théorique, la forme économétrique suivante pour chaque individu i observé dans la situation 1, ε_i étant le terme d'erreur, l'estimation étant réalisée par les moindres carrés ordinaires :

$$\text{LogWSI}_i = C + a\text{Age}_i + b_{11}\text{DURS1}_i + b_{12}(\text{DURS1}_i)^2 + c\text{SEXE}_i + d\text{NivFI}_i + e\text{SpeFI}_i + f_1 \text{CSPSI}_i + g_1 \text{FctSI}_i + h_1 \text{EffEtabSI}_i + l_1 \text{IMASI}_i + \varepsilon_i$$

À cette période de la vie professionnelle (voir Tableau 1), il faut noter que l'articulation mécanique entre la formation initiale et l'emploi, telle que définie plus haut (IMASI) en niveau et en spécialité, a un effet positif et significatif sur le montant du salaire du premier emploi¹⁰, rappelant en cela les résultats obtenus sur des panels de jeunes avec des variables beaucoup plus fines et détaillées (Bruyère, Lemistre, 2004).

Certains des effets positifs sont cohérents avec les résultats couramment obtenus pour ce type d'estimation : un âge plus élevé, une catégorie professionnelle supérieure (ingénieurs et cadres, professions intermédiaires), une fonction professionnelle « informatique », un établissement de plus de 500 salariés procurent un supplément salarial non négligeable. En revanche, l'expérience professionnelle en tant que telle représentée par la durée du premier emploi est trop courte pour produire un effet ; le niveau de la formation initiale favorise les diplômés au niveau bac + 2,

10. L'équation de salaire de cette première situation professionnelle a un faible pouvoir explicatif comparativement aux équations des situations ultérieures du fait probablement du nombre limité de variables mobilisables et surtout de la distance dans le temps de cette situation par rapport à la date de l'enquête : il s'agit d'un fichier rétrospectif qui fait donc appel à la mémoire des individus.

c'est probablement là un effet non seulement de niveau mais surtout de spécialité qui joue, car à ce niveau de formation, ce sont des diplômes de nature technique, les BTS et les DUT, qui arrivent sur le marché du travail et leur salaire au premier emploi est meilleur que celui de sortants de formation générale même plus élevée (licence ou maîtrise). À cette première situation, les femmes disposent d'un supplément salarial par rapport aux hommes.

3.2. Au moment de l'entrée en formation au Cnam

Au moment de l'entrée en formation au Cnam, le nombre de variables disponibles susceptibles de jouer un effet sur le montant du salaire s'enrichit. Par rapport à la situation précédente, on dispose en effet de variables caractérisant la trajectoire antérieure (l'existence d'épisodes de chômage en particulier), la formation à l'entrée au Cnam (niveau et spécialité) ainsi que deux variables d'opinion sur la relation entre la formation au Cnam et la formation initiale et cette formation au Cnam et l'activité professionnelle. Soit la forme économétrique suivante pour chaque individu i observé en S2 :

$$\begin{aligned} \text{LogWS2}_i = & C + a\text{Age}_i + b_{21}\text{DURS2}_i + b_{22}(\text{DURS2}_i)^2 + c\text{SEXE}_i + d\text{NivFI}_i + e\text{SpeFI}_i + f_2\text{CSPS2}_i + \\ & g_2\text{FctS2}_i + h_2\text{EffEtabS2}_i + m_1\text{NivDebCna}_i + n_1\text{SpeDebCna}_i + p_1\text{ChomAvtCna}_i + l_2\text{IMAS2}_i + \\ & q\text{ISA1}_i + r\text{ISA2}_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

À cette période de la vie professionnelle (voir Tableau 1), l'indicateur mécanique d'articulation formation-emploi, tel que défini, n'est pas significatif : on n'observe pas de différences salariales notables entre les personnes pour lesquelles la formation au Cnam en niveau et en spécialité correspond à la catégorie et à la fonction professionnelle de l'emploi concomitant et les autres. En revanche, les personnes qui considèrent que la formation au Cnam est dans la continuité ou complémentaire de leur activité professionnelle se distinguent par un salaire plus élevé.

Les variables classiquement mobilisées jouent là aussi dans le sens attendu : avantage salarial à l'âge et à l'expérience professionnelle, aux hommes, aux catégories professionnelles élevées, aux salariés des établissements de grande taille, aux fonctions professionnelles liées à l'informatique, au commercial et aux services par rapport aux fonctions plus directement liées à la production et à l'administration. Les niveaux de formation initiale ne jouent pas de rôle significatif à ce stade, mais la spécialité de cette formation et plus particulièrement le fait d'avoir suivi une formation initiale technique assure un supplément de salaire. En ce qui concerne la trajectoire professionnelle antérieure, l'indicateur de précarité (épisode(s) de chômage antérieur(s) à cet emploi) montre le désavantage salarial des anciens chômeurs (Berton, 2002).

3.3. À l'issue du Cnam

À la date de l'enquête et de la sortie du Cnam, le nombre de variables mobilisables s'accroît encore. Par rapport à la situation précédente, on dispose en effet de variables supplémentaires caractérisant la trajectoire antérieure (le nombre d'emplois en plus des épisodes de chômage) et la formation à la fin du Cnam (sa durée totale, son résultat, son niveau et sa spécialité). Ce qui permet, à la suite du modèle théorique, d'écrire la forme économétrique suivante pour chaque individu i observé en S3 :

$$\begin{aligned} \text{LogWS3}_i = & C + a\text{Age}_i + b_{31}\text{DURS3}_i + b_{32}(\text{DURS3}_i)^2 + s\text{DURCna}_i + c\text{SEXE}_i + d\text{NivFI}_i + e\text{SpeFI}_i + \\ & f_3\text{CSPS3}_i + g_3\text{FctS3}_i + h_3\text{EffEtabS3}_i + m_2\text{NivFinCna}_i + n_2\text{SpeFinCna}_i + t\text{ResultCna}_i + u\text{NBEMP}_i \\ & + p_2\text{CHOM}_i + l_3\text{IMAS3}_i + q\text{ISA1}_i + r\text{ISA2}_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Au moment de l'enquête en 1999 (voir Tableau 1), les personnes qui estiment que la formation au Cnam s'inscrit dans la continuité ou en complément de leur activité professionnelle continuent de se distinguer par un salaire plus élevé. Parmi tous les indicateurs d'articulation formation-emploi, c'est le seul qui distingue significativement ses possesseurs des autres.

Par rapport à la situation précédente, à l'entrée au Cnam, on retrouve, à la sortie, les mêmes influences des variables classiques individuelles et structurelles. Il est intéressant d'observer les effets des variables caractérisant la formation au Cnam. En conformité avec la théorie du capital humain appliquée aux formations postsecondaires, il faut remarquer l'effet positif sur le salaire des niveaux de la formation au Cnam (2^e et 3^e cycles par rapport au 1^{er}), en revanche la durée des études au Cnam n'introduit pas de différence significative. L'obtention d'un diplôme complet quel que soit son cycle (hormis un diplôme d'ingénieur) introduit un effet positif en conformité avec la théorie du signal. Il en est de même de la spécialité de formation « informatique ».

Du point de vue de l'ensemble de la trajectoire de l'individu, ce sont les situations de mobilité externe sans chômage qui sont les mieux valorisées salarialement. Le fait de rester sur un marché interne (approché ici par le fait d'être toujours resté dans le même emploi) offre de moins bonnes perspectives de salaire que la mobilité externe qui, à condition de ne pas connaître de période de chômage, devient une des conditions d'une meilleure carrière salariale. On retrouve là un résultat déjà précédemment acquis (Berton, 2002).

3.4. Le modèle global

Le modèle global reprend le même modèle que celui de la situation S3, mais en considérant l'ensemble de l'expérience professionnelle depuis le premier emploi et non pas seulement la durée de la dernière situation professionnelle et les indicateurs d'adéquation mécanique de chaque situation professionnelle, S1, S2 et S3. Il y ajoute les différents indicateurs construits : co-investissement en formation, « capital social », nature du projet de l'individu (voir le supra le modèle théorique). Soit la forme économétrique suivante pour chaque individu i observé :

$$\begin{aligned} \text{LogWS3}_i = & C + a\text{Age}_i + b_{31}\text{DURS3}_i + b_{32}(\text{DURS3}_i)^2 + s\text{DURCna}_i + c\text{SEXE}_i + d\text{NivFI}_i + e\text{SpeFI}_i + \\ & f_3\text{CSPS3}_i + g_3\text{FctS3}_i + h_3\text{EffEtabS3}_i + m_2\text{NivFinCna}_i + n_2\text{SpeFinCna}_i + t\text{ResultCna}_i + u\text{NBEMP}_i \\ & + p_2\text{CHOM}_i + l_1\text{IMAS1}_i + l_2\text{IMAS2}_i + l_3\text{IMAS3}_i + q\text{ISA1}_i + r\text{ISA2}_i + s\text{ICII}_i + t\text{ICI2}_i + u\text{IKS}_i + \\ & v\text{IMI}_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Les résultats obtenus (voir Tableau 1) sont stables par rapport à ceux de la situation S3. Cependant, l'indicateur d'articulation mécanique en S3, s'il reste négatif, est devenu significatif, ce qui signifie que les personnes pour lesquelles le niveau et la spécialité de la formation à la fin du Cnam correspond à la catégorie et à la fonction professionnelles exercées au même moment sont désavantagées salarialement parlant. Sont donc favorisés, de ce point de vue, les individus qui font autre chose que ce à quoi leur formation les prépare. Ce résultat mérite de s'y attarder quelque peu. On peut émettre l'hypothèse qu'à cette étape du cycle de vie professionnelle, à la différence des débuts de vie active, une articulation étroite entre spécialité de formation et fonction professionnelle exercée ne convient plus du fait des complémentarités de compétence qui caractérisent la maturité professionnelle. L'exemple des formations informatiques est à cet égard probant : leurs titulaires trouvent à s'employer transversalement dans de nombreuses autres fonctions professionnelles et pas seulement dans les services informatiques ou dans les fonctions explicitement définies comme informatiques. De même les formations tertiaires sont des compléments des formations techniques : un technicien ou un ingénieur de production acquerra, au fur et à mesure du déroulement de sa carrière, des compétences tertiaires (management, comptabilité, finance, droit, psychologie, sociologie...) afin de répondre à l'élargissement de ses fonctions et de ses responsabilités qui mène en l'occurrence des fonctions techniques vers celles d'encadrant de premier niveau ou de cadre encadrant. Quant au cas des formations de nature industrielle, il faut garder à l'esprit que les fonctions de type technique qui leur correspondent sont toujours moins valorisées que celles de type tertiaire, commerciales ou financières.

Parmi les variables supplémentaires introduites (co-investissement, capital social), seule la nature du projet de l'individu introduit une différence significative. Les individus qui suivent une formation pour elle-même, sans penser la lier directement à un problème d'emploi, sont salarialement avantagées, signe que le lien formation professionnelle-emploi n'est pas immédiat ou que ces individus sont de fait dans une situation d'emploi favorable qui leur évite d'instrumentaliser trop directement la formation par rapport à leur situation professionnelle.

Conclusion

Après avoir examiné les déterminants du salaire à différentes étapes du cycle de vie professionnelle, nous pouvons reprendre la question initialement posée : le salaire récompense-t-il la compétence, si l'on entend celle-ci comme le produit conjoint des systèmes de formation et d'emploi ?

La réponse est positive en ce qui concerne le premier emploi, elle est toujours positive mais plus nuancée en ce qui concerne les situations professionnelles ultérieures pour lesquelles il faut bien comprendre ce que signifie l'articulation entre la formation et l'emploi. Cette articulation est de moins en moins une adéquation stricte. Elle correspond de plus en plus à des possibilités d'élargissement des compétences et des fonctions professionnelles exercées. D'où l'intérêt de considérer l'opinion des individus sur cette articulation au-delà d'un indicateur qui rapproche mécaniquement formation et emploi.

Au total, il apparaît que le poids des variables individuelles et structurelles classiques, âge, sexe, expérience-ancienneté, niveau de formation, diplôme, taille des entreprises... sur le salaire reste prépondérant, conforme en cela à ce que J.-D. Reynaud écrivait récemment à propos du management par les compétences :

« Je soupçonne que ce qui récompense en salaire la compétence est probablement en fait beaucoup plus modeste que les ambitions énoncées... Dans tout système de salaire, il y a nécessairement deux dimensions qui sont loin de se combiner harmonieusement. D'une part, l'employeur souhaite payer les salariés selon leur apport (et beaucoup de salariés peuvent aussi trouver cela équitable). De l'autre, un système de salaire est aussi un système de statuts, avec une hiérarchie de mérites et de pouvoirs, qui ne peut pas être constamment perturbée et qui a quelque chose à faire avec l'expérience, l'âge et l'ancienneté. » (Reynaud, 2001 : 23-24)

Bibliographie

Abowd J.M., Kramarz F., Roux S., 2004, *Wage, Mobility and Firm Performance: An Analysis Using Matched Employee and Employer, Data from France*, mimeo, Crest.

Arrow K.J., 1973, « Higher education as a filter », *Journal of Public Economics*, n° 2, p. 193-216.

Barreau J., Brochard D., 2003, « Les politiques de rémunération des entreprises : écarts entre pratiques et discours », *Travail et Emploi* n° 93, janvier, p. 45-59.

Becker G.S., 1964, *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press (Third Edition, 1993).

Béret P., 2002, « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 31 n° 2, juin, p. 179-194.

Berton F., 2000, « Acquérir un diplôme en cours de vie active, modèle social dépassé ou nouvel outil de gestion de la mobilité sur le marché du travail ? » *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, Inetop vol. 29 n° 2, juin, p. 355-376.

Berton F., 2002, « Les marchés professionnels offrent-ils de meilleures carrières salariales ? » *Sociologia del Lavoro*, Bologne FrancoAngeli n° 85, p. 80-95.

Berton F., 2003, *Des politiques d'emploi aux carrières salariales, la structuration du marché du travail par la formation professionnelle : histoire d'un changement de regard*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches en sciences économiques, Université de Paris X Nanterre, 131 p.

Bruyère M., Lemistre P., 2004, « Adéquation formation-emploi : le rôle de la spécialité », *Les Notes du Lhire*, n° 394.

Dadot M., 1989, « Le retour au métier », *Revue Française des Affaires Sociales* n° 4, p. 69-102.

de Larquier G., 1997, « Principes des marchés régis par appariement ». *Revue Économique*, vol. 48 n° 6, p. 1409-1438.

Degenne A., 2002, Employer/Employee Relationship Regulation and The Lessons of School/Work Transition in France, In : Favereau O., Lazega E. (eds) *Economic Organization, Markets, Networks and Hierarchies*, Northampton, Edward Elgar, p. 200-212.

Eustache D., 2001, « Politique salariale, régulation et échange social », *Revue Française de Sociologie*, n° 42-2, p. 295-326.

Goux D. Maurin E., 1994, Education, expérience et salaire, *Economie et Prévision* n° 116, p. 155-178.

Goux D., Maurin E., 1997, « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et Statistique*, n° 306, p. 41-55.

- Jovanovic B., 1979a, « Job Matching and The Theory of Turnover », *Journal of Political Economy*, vol. 87, n° 5, p. 972-990.
- Jovanovic B., 1979b, « Firm-specific Capital and Turnover », *Journal of Political Economy*, vol. 87, n° 6, p. 1246-1260.
- Jovanovic B., 1984, « Matching, Turnover and Unemployment », *Journal of Political Economy*, vol. 92 n° 1, p. 108-122.
- Kramarz F., 2003, « Mobilité et salaires : une longue tradition de recherche, *Économie et Statistique*, n° 369-370, p. 113-118
- Mandon N., 1990, « La gestion prévisionnelle des compétences : la méthode ETED », *Collection des Études Céreq* n° 57
- Mincer J., 1958, « Investment in human Capital and Personal Income Distribution », *Journal of Political Economy*, n° 66(4), p. 282-302.
- Oiry E., 2003, *De la qualification à la compétence : rupture ou continuité ?* L'Harmattan.
- Oiry E., d'Iribarne A., 2001, « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du Travail* n° 43, p. 49-66.
- Paradeise C., 1987, « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du Travail* n° XXIX-1, p. 35-46.
- Reynaud J.-D., 2001, « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du Travail* n° 43, p. 7-31.
- Spence M.A., 1973, « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 88 n° 3, p. 355-374.
- Vincens J., 2001, « Expérience professionnelle et formation », *Les Notes du Lhire*, n° 347, octobre.

Tableau 1

LOG DU MONTANT DU SALAIRE HORAIRE (SALARIES A TEMPS COMPLET SEULS)

Variable explicative	S1	S2	S3	Modèle global
Constante	1.44 (***)	1.40 (***)	1.45 (***)	1.45 (***)
Expérience professionnelle	0.02 (**)	0.02 (***)	0.04 (***)	0.04 (***)
(Expérience professionnelle) ²	0.0001 (ns)	0.0002 (***)	- 0.0008 (***)	- 0.009 (***)
Âge	0.02 (***)	0.02 (***)	0.02 (***)	0.01 (***)
Durée de présence au Cnam	/	/	0.0005 (ns)	- 0.003 (ns)
Sexe				
Homme	- 0.06 (**)	0.03 (***)	0.04 (***)	0.05 (***)
Femme	Réf	Réf	Réf	Réf
Niveau de formation initiale				
≤ Bac	Réf	Réf	Réf	Réf
Bac + 2	0.08 (**)	- 0.01 (ns)	- 0.03 (ns)	- 0.02 (ns)
Bac + 3, 4	0.04 (ns)	- 0.007 (ns)	0.03 (ns)	0.05 (*)
Bac + 5	0.08 (*)	0.02 (ns)	0.08 (***)	0.10 (***)
Spécialité de formation initiale				
Générale	Réf	Réf	Réf	Réf
Technique	0.01 (ns)	0.05 (**)	0.04 (**)	0.03 (*)
Taille de l'établissement en S1				
1-9 salariés	- 0.11 (***)	/	/	/
10-49	- 0.07 (**)	/	/	/
50-499	- 0.008 (ns)	/	/	/
≥ 500	Réf	/	/	/
Taille de l'établissement en S2				
1-9 salariés	/	- 0.12 (***)	/	/
10-49	/	- 0.06 (**)	/	/
50-499	/	- 0.06 (**)	/	/
≥ 500	/	Réf	/	/
Taille de l'établissement en S3				
1-9 salariés	/	/	- 0.17 (***)	- 0.15 (***)
10-49	/	/	- 0.06 (***)	- 0.06 (**)
50-499	/	/	- 0.03 (**)	- 0.02 (ns)
≥ 500	/	/	Réf	Réf
Catégorie professionnelle en S1				
Ingénieur ou cadre	0.31 (***)	/	/	/
Profession intermédiaire	0.11 (***)	/	/	/
Technicien-agent technique	0.06 (ns)	/	/	/
Employé	Réf	/	/	/
Ouvrier	- 0.07 (ns)	/	/	/
Catégorie professionnelle en S2				
Ingénieur ou cadre	/	0.34 (***)	/	/
Profession intermédiaire	/	0.11 (***)	/	/
Technicien-agent technique	/	0.05 (*)	/	/
Employé	/	Réf	/	/
Ouvrier	/	- 0.09 (ns)	/	/
Catégorie professionnelle en S3				
Ingénieur ou cadre	/	/	0.31 (***)	0.30 (***)
Profession intermédiaire	/	/	0.13 (***)	0.13 (***)
Technicien-agent technique	/	/	0.04 (*)	0.05 (*)
Employé	/	/	Réf	Réf
Ouvrier	/	/	- 0.07 (ns)	- 0.10 (*)
Fonction professionnelle en S1				
Production-maintenance	Réf	/	/	/
Études-méthodes	0.07 (*)	/	/	/
Tertiaire d'entreprise	0.05 (ns)	/	/	/
Commercial	0.05 (ns)	/	/	/
Informatique	0.14 (***)	/	/	/
Services-enseignement	0.10 (**)	/	/	/
Fonction professionnelle en S2				
Production-maintenance	/	Réf	/	/
Études-méthodes	/	0.04 (ns)	/	/
Tertiaire d'entreprise	/	0.05 (ns)	/	/
Commercial	/	0.08 (**)	/	/
Informatique	/	0.11 (***)	/	/
Services-enseignement	/	0.08 (**)	/	/

Fonction professionnelle en S3			Réf	Réf
Production-maintenance			0.04 (*)	0.07 (***)
Études-méthodes			0.03 (ns)	0.06 (**)
Tertiaire d'entreprise	/	/	0.06 (**)	0.09 (**)
Commercial			0.05 (ns)	0.05 (ns)
Conseil-expertise			0.06 (**)	0.07 (**)
Informatique			0.10 (***)	0.10 (***)
Services-enseignement				
Nombre d'emplois				
1			- 0.05 (**)	- 0.004 (ns)
2	/	/	- 0.04 (**)	- 0.005 (ns)
≥ 3			Réf	Réf
Niveau de form. au début du Cnam				
1 ^{er} cycle		Réf		
2 nd cycle	/	- 0.004 (ns)	/	/
3 ^{ème} cycle		0.02 (ns)		
Niveau de form. à la fin du Cnam				
1 ^{er} cycle			Réf	Réf
2 nd cycle	/	/	0.07 (***)	0.07 (***)
3 ^{ème} cycle			0.06 (***)	0.05 (**)
Spécialité de form. au début du Cnam				
Tertiaire		- 0.03 (ns)		
Industrielle	/	Réf	/	/
Informatique		- 0.03 (ns)		
Spécialité de form. à la fin du Cnam				
Tertiaire			0.02 (ns)	0.003 (ns)
Industrielle	/	/	Réf	Réf
Informatique			0.05 (**)	0.03 (ns)
Résultat de la formation au Cnam				
Rien			Réf	Réf
≥ ½ UV	/	/	- 0.0007 (ns)	- 0.006 (ns)
Diplôme 1 ^{er} , 2 ^e ou 3 ^e cycle			0.06 (*)	0.06 (*)
Diplôme d'ingénieur			0.03 (ns)	0.02 (ns)
Articulation mécanique en S1				
Niveau et spécialité	0.07 (**)	/	/	0.01 (ns)
Articulation mécanique en S2				
Niveau et spécialité		0.03 (ns)	/	0.02 (ns)
Articulation mécanique en S3				
Niveau et spécialité	/	/	- 0.02 (ns)	- 0.03 (*)
Articulation subjective Cnam/FI				
Continuité ou complément	/	- 0.03 (ns)	0.003 (ns)	• (ns)
Rupture		Réf	Réf	Réf
Artic subjective Cnam/Activ. profes.				
Continuité ou complément	/	0.06 (**)	0.07 (***)	0.05 (**)
Rupture		Réf	Réf	Réf
Épisode(s) de chômage	/	- 0.06 (***)	- 0.07 (***)	- 0.06 (***)
Opinion tout à fait favorable de l'employeur sur la FII	/	/	/	0.02 (ns)
Co-investissement	/	/	/	0.03 (ns)
Nature du projet de l'individu				
Formation	/	/	/	0.03 (**)
Emploi				Réf
Ressources familiales et amicales	/	/	/	- 0.007 (ns)
N	987	984	1708	1355
R ²	20.7 %	44.2 %	43.5 %	44.5 %

ns : pas de différence statistiquement significative par rapport à la situation de référence

* : différence significative au seuil de 10 %

** : différence significative au seuil de 5 %

*** : différence significative au seuil de 1 %

Multicolinéarité : il n'existe pas de corrélation avec une valeur absolue supérieure à 0,5 (terme constant non inclus).

L'inscription de la formation continue dans les trajectoires professionnelles

Une analyse exploratoire de l'Enquête sur le Panel belge des ménages (1997-2001)

Rebecca Cardelli^{*}, *Bernard Conter*^{**}, *Matthieu Veinstein*^{***1}

Introduction

La reconnaissance et la validation des compétences sont à l'agenda politique en Belgique. Un dispositif institutionnel de validation des acquis de l'expérience de travail et de la formation est en cours de développement en Région wallonne. Ce dispositif a pour objectifs de faciliter l'accès à la formation professionnelle et de favoriser la mobilité professionnelle.

La formation est considérée comme un moyen d'accroître ses compétences. Elle est largement encouragée par le discours politique. Plusieurs enquêtes ont souligné l'inégalité de l'accès à la formation et les différents facteurs discriminant cet accès (sexe, âge, diplôme, etc). Ces enquêtes portent la plupart du temps sur une période de référence égale ou inférieure à une année civile. Elles permettent des comparaisons de stocks dans le temps mais n'offrent pas de perspective d'analyse longitudinale.

Il n'est ainsi pas aisé d'analyser la récurrence de la participation à la formation (fréquence de participation à la formation au-delà d'une année). On peut dès lors se demander si les taux d'accès à la formation sont le reflet d'une participation constante d'un ou plusieurs groupes d'individus à la formation ou, plutôt, d'une offre stable alimentée par un roulement des participants.

L'accès à la formation n'a pas non plus été situé dans le déroulement des carrières. On pourrait en effet émettre l'hypothèse d'effets différenciés des formations selon leur inscription dans le déroulement des carrières.

Ces différentes questions soulignent l'intérêt de disposer d'outils d'analyse longitudinale. Le Panel belge des ménages, à vocation généraliste (famille, travail, revenu, santé, logement, loisirs,...) et non spécifiquement focalisé sur les questions d'emploi et de formation, comprend quelques questions sur les situations socioprofessionnelles et la participation à la formation professionnelle. Peu de travaux ont, jusqu'ici, exploité simultanément les données portant sur ces deux thèmes².

Dans une première analyse exploratoire de ce panel, nous avons voulu exploiter les questions relatives à la formation. L'originalité de la démarche réside dans l'étude de la récurrence de l'accès à la formation et dans la tentative de situer la participation à la formation dans des parcours d'au moins cinq années (1997-2001). Pour ce faire nous avons, dans un premier temps, identifié les participants aux formations au cours des différentes vagues de l'enquête ; nous avons ensuite essayé, en fonction de la durée, de la personne à l'initiative de la formation et de l'utilité perçue, de distinguer différents types de formations. Enfin, nous avons tenté de distinguer divers types de parcours professionnels et croisé cette information avec celles relatives à la participation à une formation.

* IWEPS, Belgique (r.cardelli@iweeps.wallonie.be).

** IWEPS, Belgique (b.conter@iweeps.wallonie.be).

*** ULB, Belgique (mveinste@ulb.ac.be).

1. Nous remercions vivement l'équipe du PSBH de l'Université de Liège, en particulier Valérie Lenoir et Marie-Thérèse Casman, ainsi que Christine Mainguet (IWEPS) pour leur aide et leurs précieux conseils.
2. Citons toutefois les travaux de Guillaume (2003) et de Cardelli et Nibona (2004) sur les trajectoires professionnelles des salariés de secteurs industriels en Région wallonne.

Encadré 1

LE PANEL SURVEY ON BELGIAN HOUSEHOLD ET L'ECHANTILLON CHOISI

Le panel belge des ménages est une enquête récurrente réalisée en Belgique depuis 1992 ; elle a été intégrée à l'ECHP³ en 1994. Le Panel se compose de 3.500 ménages et s'adresse à 6.500 adultes en moyenne chaque année. Onze vagues d'interrogation ont été réalisées entre 1992 et 2002⁴.

Nous avons choisi de travailler sur les individus de moins de 65 ans ayant participé sans interruption aux cinq dernières vagues de ce panel, à savoir celles réalisées au cours des années 1998 à 2002 et portant sur l'année civile précédente. Nous avons ainsi pris en compte 3.509 individus dont les données sont complètes pour les années 1997 à 2001⁵.

Cet échantillon se compose de 47,1 % d'hommes et de 52,9 % de femmes. Les diplômés de l'enseignement secondaire inférieur au maximum représentent 26,8 % de l'échantillon pour 33,7 de diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et 39,4 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Si l'on observe la répartition régionale du domicile, on compte 8,3 % d'individus habitant la Région de Bruxelles-Capitale, 59,7 % la Flandre et 32 % la Wallonie. On compte, en 2002, 71,1 % d'individus à l'emploi pour 6,6 % de chômeurs et 22,3 % d'inactifs.

La comparaison de la structure de cet échantillon avec les données issues de l'enquête sur les forces de travail (EFT, 2002) indique une composition relativement semblable, en termes de sexe, d'âge, de région et de statut professionnel, à l'ensemble de la population belge. Cependant, certaines catégories sont sur-représentées dans le panel : il s'agit, pour l'essentiel, des individus de la tranche d'âge 35-44 ans, des personnes ayant un emploi et des diplômés de l'enseignement supérieur.

I. La participation à la formation professionnelle en Belgique et dans ses régions

Les chances d'accès à la formation professionnelle ne sont pas identiques pour l'ensemble des individus. Les inégalités d'accès, souvent illustrées par le célèbre « Effet Matthieu », ont été mises en évidence par de nombreux travaux, tant en Belgique qu'en Europe. Les outils de mesure de la participation varient selon le public ou le type de formation pris en compte⁶. Les sources les plus fréquemment utilisées en Belgique sont l'Enquête sur les forces de travail, portant sur toute la population (Baye *et al.*, 2003) et l'enquête CVTS s'adressant aux employeurs (Nestler, Kailis, 2002 ; De Brier, Legrain, 2002). Le Bilan social permet aussi d'évaluer la proportion de salariés en formation dans les entreprises (Heuse, Zachary, 2003).

Ces travaux situent la Belgique sous la moyenne des pays européens en ce qui concerne la participation des individus ou des salariés à la formation. Ils soulignent aussi, pour ce qui concerne le pays et, parfois, ses Régions, une variance importante de l'accès à la formation continue liée à plusieurs caractéristiques d'ordre personnel ou structurel. Ainsi, le sexe, le niveau de diplôme, la situation professionnelle et l'âge apparaissent comme des facteurs discriminants.

De ces différentes enquêtes, deux constats généraux peuvent être établis : celui d'une augmentation progressive des niveaux de participation à la formation en Belgique (même si le retournement conjoncturel du début des années 2000 semble avoir rompu la tendance), et celui d'une progressive diminution des écarts entre groupes sociaux ou professionnels. De Brier et Legrain (2002), qui ont comparé les résultats de CVTS 2 avec des enquêtes similaires réalisées en 1986 et 1993, évoquent ainsi une « démocratisation de l'accès à la formation » des salariés, au sens où les employés et les ouvriers participent plus que par le passé à la formation et où l'écart de participation entre ceux-ci et les cadres, bien que restant important, tend à diminuer.

3. L'European Community Household Panel est l'équivalent du PSBH au niveau européen. L'objectif de l'étude ECHP est toutefois plus restreint car il se concentre sur l'activité économique et le revenu des ménages.

4. Sur les travaux réalisés à partir du PSBH, voir Doutrelepon *et al.*, 2004.

5. Le choix d'une période de cinq années a été opéré en raison des phénomènes d'attrition. Si nous avons sélectionné notre échantillon au départ de la vague 7 (1998) plutôt que de la vague 1, c'est en raison d'une part des modifications survenues dans l'enquête en 1994 (les données PSBH ont été incorporées dès la troisième vague à l'ECHP afin d'établir des comparaisons à un niveau européen) et, d'autre part, de la recharge de l'échantillon en 1998 (860 nouveaux ménages ont été ainsi ajoutés à l'échantillon initial).

6. Pour une synthèse des différentes sources permettant d'évaluer le niveau de participation des adultes à la formation continue en Belgique francophone, voir Conter *et al.*, 1999.

Encadré 2

LA FORMATION CONTINUE DANS LE PSBH

Quelques questions du panel belge des ménages portent sur la participation à la formation continue. La question principale porte sur la participation au cours de l'année civile écoulée. Les formations visées s'apparentent, selon l'énoncé du questionnaire, à des cours, dans la mesure où *les formations informelles sur le lieu de travail, les instructions données par des collègues ou des supérieurs, l'apprentissage par soi-même, les compétences acquises grâce à l'exercice d'une profession* ne sont pas prises en compte. Ces formations sont par ailleurs professionnelles au sens où *les cours d'intérêt général, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas destinés à améliorer les compétences en vue de l'exercice d'une activité professionnelle particulière, ne sont pas inclus*.

Quatre questions nous renseignent sur les modalités organisationnelles de la formation suivie. La première porte sur la durée, la deuxième, sur le type de formation (en établissement scolaire ou universitaire, sur le lieu de travail, en alternance, dans le cadre d'un programme d'emploi) ; enfin, il est demandé si les cours ont été payés ou organisés par l'employeur et s'ils ont été organisés à temps plein ou à temps partiel.

Les répondants ont aussi été questionnés sur les motivations et effets de la formation : celle-ci a-t-elle été suivie pour *accroître des compétences ou des opportunités professionnelles*, et *dans quelle mesure ces cours ont-ils été utiles en pratique* pour atteindre ces deux objectifs ?

Sur les 3 509 individus suivis dans le cadre de notre travail, 1 330 ont suivi au moins une formation au cours des cinq années sous revue, soit 38,8 % environ. Cet accès à la formation diffère selon les caractéristiques évoquées plus haut. Ainsi, les hommes ont, plus que proportionnellement, tendance à participer à la formation. Il en va de même des plus diplômés (six fois plus de diplômés de l'enseignement supérieur que de diplômés de l'enseignement primaire accèdent à une formation) et, au sein des salariés, des employés et des cadres. Nos résultats montrent aussi que l'âge est un critère déterminant de l'accès à la formation : celui-ci décroît après 35 ans et diminue très fortement après 55 ans. Le tableau suivant présente les taux d'accès à la formation au cours de la période 1997-2001 pour différentes catégories d'adultes de notre panel.

Tableau 1

PARTICIPATION À AU MOINS UNE FORMATION ENTRE 1997 ET 2001 (%)

N= 3.509	Hommes	Femmes	Total
Total	41,8	36,2	38,8
<i>Diplôme</i>			
Primaire	12,4	6,2	9,0
Secondaire inférieur	29,9	16,2	23,2
Secondaire supérieur	40,8	32,8	36,5
Supérieur	54,6	53,9	54,2
<i>CSP Salariés</i>			
Ouvrier non qualifié	27,5	14,5	21,1
Ouvrier qualifié	34,6	36,8	35,1
Employé	54,7	52,1	53,0
Employé de haute qualification ou cadre	65,9	72,7	67,8
<i>Âge</i>			
Moins de 25 ans	30,9	24,8	28,0
25 – 34 ans	51,9	51,6	51,7
35 – 44 ans	46,5	41,3	43,6
45 – 54 ans	47,5	37,0	42,1
55 – 64 ans	20,7	13,6	17,0

Source : PSBH 1998-2002 (Chi2 sig à .005 pour chaque croisement).

S'il est essentiel d'étudier l'accès à la formation selon les caractéristiques individuelles, il importe également de contextualiser l'approche. La participation à la formation s'inscrit dans un contexte social et professionnel et dépend donc, pour les travailleurs en particulier, de facteurs structurels tels que le type d'entreprise, sa taille, le secteur d'activité, la Région. Ainsi, la participation à la formation semble différer selon les Régions de Belgique. La moyenne nationale est tirée vers le haut par la Région Bruxelloise, sans doute du fait de la concentration dans la capitale d'activités tertiaires et de centres de décision.

Tableau 2

ACCÈS À AU MOINS UNE FORMATION ENTRE 1997 ET 2001 PAR SEXE ET RÉGION

Région	Hommes	Femmes	Total
Wallonie	38,4	34,6	36,3
Flandre	42,7	36,5	39,5
Bruxelles	47,4	41,0	44,1

Source : PSBH 1998-2002.

Les niveaux de participation peuvent aussi varier en raison d'un effet de composition. Baye *et al.* (2003 : 97), à partir d'une analyse des résultats de l'Enquête sur les Forces de travail 2000, soulignent que « l'accès à la formation, globalement moins élevé en Wallonie qu'en Flandre, semble structuré différemment » ; ainsi, par exemple, « même si les chômeurs wallons ont des taux de participation plus faibles que les chômeurs flamands, ils représentent une plus grande proportion des participants aux formations en Wallonie. »

S'agissant des salariés, l'accès à la formation varie aussi fortement selon les secteurs d'activité et la taille de l'entreprise, et ce, que l'on mesure la participation au cours d'une, de plusieurs années ou les chances d'accès à la formation au cours des cinq années. Ces observations corroborent celles de l'enquête CVTS réalisée en Belgique en 1999 par De Brier et Legrain (2002). La participation à la formation s'avère nettement supérieure dans les secteurs de l'énergie ou des services financiers que, par exemple, dans ceux de la construction, du commerce ou des transports. Les auteurs insistent cependant sur l'existence de formes de transmission de savoir et de savoir-faire ne s'apparentant pas aux formes classiques de formation (tutorat, mobilité du personnel, etc). Ces pratiques sont parfois courantes dans les secteurs qui affichent de faibles performances en termes de taux d'accès à la formation.

Des différences apparaissent par ailleurs si l'on étudie la *récurrence* des participations à la formation au cours des cinq années. Ainsi, si 38,8 % des individus participent à au moins une formation, 16 % participent à la formation au cours d'une seule des cinq années pour 11 % au cours de deux années, 6 % de trois années et 5 % au cours de 4 ou 5 des 5 années prises en compte (*cf. infra*).

Lorsque l'on observe la fréquence d'accès à la formation, parmi le groupe des individus qui ont accédé à la formation au cours de la période sous revue, on constate un « effet de renforcement » pour certains groupes. Ainsi, globalement, les participants aux formations sont une majorité (58 %) à y participer au cours de plus d'une année sur les cinq années observées. Ce résultat est fortement contrasté si l'on prend en compte le diplôme ou le statut professionnel. Comme le montre le tableau suivant, les groupes qui accèdent en plus grand nombre à la formation semblent y participer, de surcroît, plus souvent. La plupart des cadres qui se forment (40 %) participent à au moins une formation par an⁷ durant trois années de la période d'observation ou davantage, tout comme 35 % des diplômés de l'enseignement supérieur.

Tableau 3

FRÉQUENCE D'ACCÈS À LA FORMATION PARMI L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS AUX FORMATIONS

	Formation au cours d'une année	Formation au cours de 2 années	Formation au cours de 3 années ou +	Total
Diplôme secondaire inférieur au maximum	50,0	30,6	19,4	100
Diplôme enseignement supérieur	37,1	28,4	34,5	100
Employés et ouvriers	45,4	28,0	26,6	100
Employés très qualifiés ou cadres	32,2	27,7	40,1	100

Source : PSBH 1998-2002 (Chi2 significatif à .005 pour chaque croisement).

7. La question sur l'accès à la formation professionnelle ne nous permet pas de connaître le nombre de formations suivies sur une année. Tout au plus pouvons-nous savoir si l'individu a suivi au moins une formation au cours de l'année civile écoulée.

2. Types et usages de formation professionnelle

Les formes que peut revêtir la formation continue sont multiples. Si, dans le cadre de notre exercice, nous nous limitons aux formations « en lien avec l'exercice d'une activité professionnelle » (voir encadré 2), les usages et les stratégies d'acteurs par rapport à ces formations peuvent différer fortement. Comme le soulignait Dubar (1990 : 77), « la formation continue est née de la rencontre de stratégies sociales et économiques diverses, voire contradictoires. » Les stratégies des acteurs sociaux (travailleurs, employeurs, pouvoirs publics), en matière d'emploi, de qualification, de promotion sociale et culturelle s'opposent parfois et se formalisent dans des compromis qui structurent la participation ou l'organisation de formations.

L'enquête sur le Panel des ménages ne comprend que peu de questions sur les modalités concrètes de la formation, de sorte qu'il n'est pas aisé de distinguer diverses catégories d'usage de la formation sur la base de ces questions. Tout juste avons-nous pu, à partir de l'analyse de l'association des variables existantes, distinguer quelques types de formations⁸. Les formations peuvent donc être caractérisées selon la durée, les modalités d'organisation, le financement de celles-ci (tableau 4) et l'utilité perçue *ex post* par les apprenants. Les caractéristiques des formations varient peu d'une année à l'autre. La moitié des formations suivies ont une durée inférieure à la semaine ; 70 % inférieure à 15 jours. Les formations les plus nombreuses (42,7 % en 2001) avaient lieu uniquement dans l'entreprise et étaient organisées ou payées par l'employeur. Environ 40 % des formations étaient organisées dans un établissement d'enseignement et étaient pour moitié financées par l'employeur. Les formations en alternance et les formations à destination des demandeurs d'emploi représentent, ensemble, 17,5 % des formations.

Tableau 4

CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS SUIVIES EN 2001⁹

Type de formation	%	Part des formations payées ou organisées par l'employeur
Formation dans un établissement scolaire ou universitaire	39,8	54,7
Formation professionnelle exclusivement sur le lieu de travail	42,7	96,3
Formation alternée (lieu de travail et établissement scolaire)	4,8	85,0
Autres formations en rapport avec des programmes d'emploi	12,7	42,9
Total	100,0	72,6

Source : PSBH 2002.

Les formations ont presque toujours été suivies par les individus (95 à 97 % des cas selon les années) dans l'objectif d'accroître leurs compétences ou leurs opportunités individuelles. Le questionnaire du PSBH comportait une question générale visant à savoir « dans quelle mesure la formation s'est avérée utile en pratique pour accroître les compétences ou opportunités professionnelles » des bénéficiaires. Pour près de 90 % des personnes sorties de formation en 2001, celle-ci était jugée très utile ou assez utile.

3. Diversité des parcours professionnels

Quelques travaux réalisés sur la Belgique ou sur la Wallonie et Bruxelles ont permis, à partir de données longitudinales, d'identifier des trajectoires professionnelles. Ainsi par exemple, Guillaume (2003) et Cardelli et Nibona (2004), étudiant les parcours professionnels de 341 travailleurs salariés de l'industrie en Wallonie, distinguent quatre types de parcours professionnels au cours d'une période d'observation de dix ans (1991-2001) : les trajectoires d'activité professionnelle unique et continue, unique mais discontinue (même emploi interrompu par des périodes de chômage), les trajectoires avec mobilité sans interruption (changements d'emploi sans chômage), et les trajectoires discontinues (périodes d'emploi et de chômage). Dans une étude sur l'insertion de chômeurs à l'issue de programmes de formation, Conter, Hecq et Plasman (1997) distinguent également des types de trajectoires à

8. L'ambition n'est pas d'établir une typologie rigoureuse des formations professionnelles mais de résumer, à partir des résultats croisés des variables du panel, la diversité des formes et l'utilité perçue de la formation.

9. À titre illustratif, nous avons choisi la vague 11 (2002) pour distinguer les types de formations les plus suivies.

partir des transitions entre emploi et chômage. Ils distinguent ainsi notamment des trajectoires d'insertion directe dans l'emploi, des trajectoires précaires ou encore progressives¹⁰. Ces travaux insistent tous sur la fragilité de certains parcours et sur les ruptures qui peuvent s'insérer dans des parcours d'une apparente stabilité.

Le PSBH renseigne sur les statuts occupés (salarié, indépendant, étudiant, chômeur, (pré)pensionné, au foyer) lors de chaque mois de l'année sous revue¹¹. À partir de ces données, différents types de parcours peuvent être distingués.

Encadré 3

LA CONSTRUCTION DE TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES

Le PSBH renseigne, à chaque vague du panel, les statuts des individus au cours de chaque mois de l'année écoulée. Il nous a ainsi été possible de reconstituer le calendrier des parcours pour la période allant du 1^{er} janvier 1997 au 31 décembre 2001. Au total, des parcours ont pu être distingués pour 3.290 individus¹² de notre échantillon. Ce sous-échantillon correspond aux hommes âgés de moins de 65 ans et aux femmes âgées de moins de 60 ans au 31 décembre 2001. Le panel s'adresse aux adultes de 16 ans ou plus, mais la plupart des répondants ont 18 ans ou plus. Il s'agit par ailleurs des personnes ayant complété leur calendrier à chacune des cinq vagues. Le tableau des 60 variables indiquant le statut occupé mois par mois est soumis à une analyse factorielle des correspondances, puis à une classification ascendante hiérarchique.

L'analyse des statuts, observés mensuellement durant cinq ans, a ainsi permis de dégager 11 types de parcours professionnels qui peuvent être regroupés en six ensembles cohérents. Le tableau suivant présente ces différents ensembles de parcours.

Tableau 5

TYPES DE PARCOURS PROFESSIONNELS OBSERVÉS ENTRE 1997 ET 2001 (N= 3.290)

Parcours	Caractéristiques	Nombre d'individus
Inactivité	Femmes au foyer (« ménagères »), (pré)pensionnés, étudiants	497
Entrées sur le marché du travail	Transitions études – emploi	142
Trajectoires précaires	Alternance de situations d'emploi, de chômage, d'inactivité	159
Stabilité dans l'emploi	Trajectoire largement dominée par l'emploi	2 258
Chômage	Chômage dominant la période	139
Sorties du marché du travail	Passage à la (pré)pension ou en inactivité en fin de période	95

La trajectoire quantitativement la plus représentée se caractérise par la *prédominance de l'emploi* sur la période observée. Ainsi, 80 % des individus de ce groupe sont en emploi sans discontinuité et 97 % sont à l'emploi durant au moins quatre des cinq années. Si l'on retrouve dans ce groupe les différentes catégories d'individus, les hommes, surtout entre 30 et 40 ans, y sont davantage représentés, ainsi que les diplômés de l'enseignement supérieur. Toutefois, comme nous le verrons, la stabilité dans l'emploi peut aussi reposer sur des statuts précaires et plus éloignés de la norme d'emploi.

Une autre trajectoire caractérisée par la permanence des statuts est celle du *chômage récurrent*. Les individus relevant de cette trajectoire ont passé la plus grande partie de la période au chômage (tous au moins trois ans et 87 % durant 4 ans ou plus). De brefs épisodes d'emploi peuvent donc s'inscrire dans ces parcours. Ce groupe est composé pour près des deux tiers de femmes et de peu qualifiés (60 % n'ont pas dépassé le secondaire inférieur).

Un troisième ensemble de trajectoires se caractérise par l'*inactivité sur l'ensemble de la période*. Trois types de parcours peuvent être ici distingués. L'un est dominé par le statut de femme au foyer (dites « ménagères ») ; il s'agit

10. Un inventaire des différents exercices de suivi longitudinal des demandeurs d'emploi en Wallonie a été présenté au cours des Journées du Longitudinal en 2003 (Conter *et al.*, 2003).

11. Le PSBH ne permet pas d'identifier précisément l'ensemble des changements d'employeur, en particulier lorsqu'on s'intéresse à la période qui précède la première interrogation d'une personne.

12. Parmi les 3 509 individus de l'échantillon initial, seuls ceux qui ont complété le calendrier pour les cinq années d'observation ont été retenus, soit 3 290 individus.

surtout de femmes soit non diplômées, soit diplômées de l'enseignement secondaire, surtout professionnel, et relevant davantage des classes d'âge plus élevées (plus de 40 ans). Si la plupart occupent le même statut durant toute la période, certaines (16 %) passent parfois par l'emploi, mais pour une période inférieure à deux ans. Le deuxième parcours est celui des (pré)pensionnés : il s'agit d'un groupe composé surtout d'hommes (78 %) et où les niveaux de qualification inférieurs sont davantage représentés (52 % de diplômés de l'enseignement secondaire inférieur). Le dernier concerne les jeunes aux études durant toute la période.

Les trois derniers groupes de parcours sont davantage marqués par des entrées et sorties du marché du travail ou des transitions entre activité et inactivité. Ainsi, le groupe des *trajectoires précaires* se définit par des transitions diverses entre emploi et chômage. Les individus composant ce groupe passent, pour la plupart, environ la moitié de la période à l'emploi et l'autre moitié au chômage. La plupart du temps, ce parcours se compose d'une succession de différents brefs épisodes d'emploi et de chômage. Ces trajectoires sont essentiellement celles de femmes (73 %). On trouve dans ce groupe une proportion plus importante de jeunes et de peu diplômés. Les diplômées des filières professionnelles de l'enseignement secondaire supérieur y sont davantage représentées. On peut aussi associer à ce groupe des trajectoires de femmes caractérisées par des transitions entre inactivité (statut de ménagère ou autre) et emploi. Celles-ci se caractérisent par les mêmes niveaux de diplôme mais se situent davantage dans la classe des 30-40 ans.

Notre échantillon comprend une partie de jeunes entrant sur le marché du travail. Ceux-ci sont en général plus diplômés que l'ensemble de la population. Leurs trajectoires se caractérisent par le passage des études vers l'emploi moyennant, pour certains, un ou plusieurs épisodes courts de chômage.

Enfin, quasi symétriquement, le dernier groupe de parcours est défini par les sorties du marché du travail. On peut y distinguer deux sous-groupes. Un premier sous-groupe concerne les partants vers la (pré)pension, essentiellement masculins (70 %) et où les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ont tendance à être plus nombreux (44 %) que dans l'ensemble de l'échantillon. Le second sous-groupe, plus diversifié, concerne des trajectoires qui se terminent par une période d'inactivité. Les individus composant ce sous-groupe proviennent de l'emploi ou, parfois, du chômage. Les personnes de 41 à 50 ans y sont fortement représentées, de même que les peu diplômés.

4. Parcours professionnels et participation à la formation

L'étude des parcours professionnels constitue un moyen de replacer la question de l'accès à la formation dans son contexte ; elle montre les limites d'une approche centrée sur les seules caractéristiques individuelles. Si la formation peut découler d'une démarche volontaire, elle résulte aussi d'une offre et d'incitations diverses. Les parcours reflètent pour une part la stabilité des insertions et sont un facteur essentiel de compréhension de l'accès à la formation.

4.1. Accès à la formation selon les types de trajectoires

Si l'on étudie l'accès à la formation selon les types de parcours professionnels observés entre 1997 et 2001, on constate que plus le lien (attendu) au marché du travail semble fort, plus l'accès à la formation est élevé. Les jeunes entrants et les stables dans l'emploi sont ainsi près de 50 % (respectivement 53,3 % et 48,5 %) à accéder à la formation au cours de la période étudiée. Les précaires puis les chômeurs y participent dans une moindre mesure, tandis que les inactifs y participent très peu. Les sortants participent davantage à la formation au début de la période observée (lorsqu'ils sont encore à l'emploi). En fin de période, le taux d'accès des sortants n'est guère supérieur à celui des inactifs.

Nous avons également étudié la récurrence de la participation à la formation : au cours de combien d'années, durant la période sous revue, une participation à la formation a-t-elle pu être observée ? Cette question permet de nuancer l'approche traditionnelle qui mesure un taux de participation sur une période (courte) donnée. En effet, on peut constater que les groupes ayant le moins de perspective de participation au marché du travail (inactifs et sortants) n'accèdent que rarement plus d'une fois à la formation sur la période observée. Les entrants et les précaires, lorsqu'ils participent à la formation, y accéderont au cours d'une ou de deux années de la période. Cependant, les stables se différencient des autres groupes dans la fréquence de leur participation à la formation. En effet, parmi les stables qui ont accès à la formation, 60 % accéderont à la formation au cours deux années de la période et un tiers au cours de trois années ou davantage.

Tableau 6

ACCÈS À LA FORMATION SELON LE TYPE DE PARCOURS PROFESSIONNEL ENTRE 1997 ET 2001 (%)

Trajectoires (N=3.290)	Accès en 1997	Accès en 1999	Accès en 2001	Accès période 1997-2001	Accès au cours 1 an s/5	Accès au cours 2 ans s/5
Inactivité	1,4	3,2	3,0	9,4	7,5	1,3
Entrées sur le marché du travail	4,9	24,5	24,8	53,3	26,7	17,0
Trajectoires précaires	8,8	18,4	10,1	35,0	13,4	15,9
Stabilité dans l'emploi	23,4	21,2	16,0	48,5	19,4	13,5
Chômage	10,1	4,3	6,5	17,6	8,1	5,1
Sorties du marché du travail	11,8	11,6	3,2	23,9	15,2	5,4
<i>Ensemble échantillon</i>	<i>17,7</i>	<i>17,5</i>	<i>13,4</i>	<i>40,2</i>	<i>17,0</i>	<i>11,4</i>

Lecture : Parmi les individus en trajectoire d'inactivité, 3 % ont suivi une formation en 2001, 9,4 % ont suivi au moins une formation au cours de la période étudiée (1997-2001). Au cours de cette même période, ils étaient 7,5 % à avoir suivi une formation et 1,3 % à avoir accédé à la formation au cours de deux années.

La participation fréquente à la formation des individus présentant des trajectoires précaires peut surprendre même si ces trajectoires sont représentées en petit nombre dans notre échantillon (159). Il apparaît surtout que les formations suivies sont de type « programme d'emploi ». On peut donc supposer que les entrées et sorties de l'emploi, associées aux réinscriptions systématiques au chômage, favorisent l'inscription en formation.

L'inégalité d'accès ou d'intensité de formation se double d'une différenciation des types de formation les plus suivies. Si, dans l'ensemble, les formations organisées par l'employeur, de durées courtes ou moyennes¹³ sont les plus représentées dans l'échantillon (55 %), elles le sont principalement au sein des trajectoires stables ou de sortie.

Au sein du groupe des participants aux formations, le type de formation suivie distingue les *insiders* des *outsiders*. Les formations organisées ou financées par l'employeur, au sein de l'entreprise, profitent surtout aux entrants, aux stables et aux sortants tandis que celles développées dans le cadre de politiques publiques de formation s'adressent surtout aux inactifs, aux travailleurs précaires et aux chômeurs. Les formations suivies d'initiative personnelle le sont en plus grande proportion par les inactifs, les chômeurs ou les jeunes entrant sur le marché du travail.

4.2. Un accès différencié à la formation, selon les emplois occupés par les travailleurs stables

Au-delà des constats qui viennent d'être faits, des différences importantes peuvent apparaître au sein des groupes identifiés, en particulier parmi les travailleurs dont la situation sur le marché du travail se caractérise par la stabilité en emploi. On peut ainsi, à partir d'un ensemble de variables décrivant l'emploi et la satisfaction dans l'emploi¹⁴, distinguer différents groupes de salariés qui s'opposent par leurs pratiques de formation.

Ainsi, trois usages de la formation peuvent être distingués parmi les salariés stables. Un premier, réservé aux cadres, se caractérise par un accès en grand nombre, fréquent, à des formations de courtes durées. Ce groupe de travailleurs concentre de nombreuses caractéristiques valorisées sur le marché du travail ou déterminantes de l'accès à la formation (72 % d'hommes, davantage bruxellois, diplômés de l'enseignement supérieur) ; ils sont aussi plus âgés (54 % ont plus de 45 ans), exercent des responsabilités de direction dans les entreprises et ont des rémunérations élevées. Un autre groupe d'individus, souvent associé au « noyau dur » du salariat (employés, ouvriers qualifiés), travaillant à temps plein, satisfaits de leur travail accèdent fréquemment à la formation. Parmi ceux-ci, les plus jeunes et ceux ayant les horaires de travail les plus flexibles y participent davantage, parfois de leur propre initiative. Enfin, l'accès à la formation est nul ou très faible chez une dernière catégorie de travailleurs stables : celui composé d'une part de femmes peu qualifiées, à temps partiel et à bas salaires et, d'autre part, d'un groupe d'employés, peu qualifiés, insatisfaits de leur travail, réalisant de nombreuses heures supplémentaires.

13. Sur la base des variables du panel, nous avons regroupé les durées des formations de la manière suivante. Les formations dont la durée est comprise entre trois et cinq jours à temps plein sont qualifiées de « formation de courte durée », les formations dont la durée est comprise entre cinq jours et deux semaines à temps plein et celles dont la durée est comprise entre quinze jours et neuf semaines sont qualifiées de « formation de durée moyenne » et les formations dont la durée est supérieure à neuf semaines sont qualifiées « de formation de longue durée ».

14. L'identification des groupes a été établie selon la même méthode que pour les trajectoires (*cf. supra*). Elle repose sur un ensemble de variables qui se rapportent aux temps de travail (temps partiel, horaire de travail, présence d'heures supplémentaires, horaires atypiques) et aux revenus, ainsi qu'à la satisfaction au travail (nombre d'heures, horaire de travail, revenus, type de travail, conditions de travail).

Bien que ces résultats ne constituent qu'une amorce d'exploitation des données du panel, ils confirment l'importance des parcours professionnels, ainsi que des conditions d'emploi dans la participation aux formations. Ils mettent en évidence des différences d'usage que l'analyse des caractéristiques individuelles ne suffit pas à expliquer.

Conclusion

Les enquêtes, les statistiques officielles, les indicateurs européens, chacun s'appuyant sur des définitions et des méthodologies propres, nous rappellent chaque année la position de la Belgique et de ses Régions dans le *ranking* des taux d'accès à la formation des pays européens. Les engagements à augmenter le niveau de participation à la formation, tantôt des citoyens, tantôt des chômeurs, tantôt des salariés, se répètent ou se complètent : objectifs européens, intégration de ceux-ci dans un « Contrat d'avenir » régional wallon, engagement des partenaires sociaux à atteindre le niveau de formation des pays limitrophes. Le discours, les débats sur la formation continue restent intenses. Dans le même temps, les inégalités d'accès à la formation sont parfois soulignées.

De notre approche exploratoire du panel belge des ménages, nous souhaitons retirer davantage qu'un nouvel indicateur sur la participation à la formation ou une nouvelle illustration des écarts de participation entre groupes d'individus. Certes, nous ne pouvions développer notre démarche sans confronter nos résultats aux acquis de la recherche. Les données de panel confirment ainsi sans ambiguïté les écarts de participation à la formation selon le genre, l'âge, le niveau de diplôme, la participation ou non au marché du travail, le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, etc. Les données produites montrent que les caractéristiques individuelles autant que l'environnement professionnel (Lambert *et al.*, 2002) conditionnent la participation à la formation.

L'intérêt d'une enquête récurrente est de permettre une approche longitudinale. Le suivi, au travers des données collectées, d'un ensemble constant d'individus durant cinq années nous a permis à la fois d'apprécier la récurrence de la participation à la formation et d'inscrire ces éventuels épisodes de formations dans des parcours professionnels. Dans le même temps, les quelques données du panel sur la nature des formations suivies nous ont permis de distinguer différents usages de la formation professionnelle.

L'analyse longitudinale de la participation à la formation nous a montré que pour certains, la formation ne constituait pas, loin de là, un événement unique dans une trajectoire. La majorité des « formés » de notre échantillon (58 %) participe à la formation au moins deux fois sur la période étudiée (1997-2001). Mais comme l'accès, l'intensité de participation à la formation ne se répartit pas de façon égale. Les plus diplômés, les employés qualifiés et les cadres, qui accèdent en plus grand nombre à la formation, y participent aussi plus souvent.

Une part importante de ces derniers (40 %) a suivi une formation au cours de trois des cinq années observées ou même davantage. La participation fréquente à des formations, dont nous avons souligné qu'elles étaient courtes, constitue sans doute, pour ceux-ci, une stratégie d'entretien permanent des compétences. Pour ce seul groupe, la « formation tout au long de la vie » semble représenter une réalité empirique¹⁵.

L'inscription des épisodes de formation dans des parcours professionnels permet de se dégager d'une approche centrée sur les caractéristiques individuelles qui, parfois, est utilisée pour alimenter un discours élevant la formation au rang d'obligation morale. Plus qu'un moyen de participation, de promotion ou d'épanouissement, la formation tend à devenir un outil relevant du devoir des individus, chômeurs ou salariés, qui portent la responsabilité d'actualiser leurs compétences, de s'adapter aux changements techniques, d'entretenir leur attractivité aux yeux de leurs employeurs (potentiels). Les groupes participant moins à cet effort de formation (jeunes peu qualifiés, demandeurs d'emploi, « seniors », inactifs, etc.) deviennent alors, dans le cadre de certaines politiques publiques, des groupes cibles que l'on s'efforcera d'attirer dans des programmes spécifiques.

Au contraire, l'inscription de la formation dans les parcours professionnels – reflet d'une position favorable ou non sur le marché du travail – montre des écarts dans l'accès et l'usage des formations pour des individus dont les caractéristiques personnelles (âge, diplôme) sont identiques. Ainsi, parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, l'accès à la formation est 1,5 fois plus élevée chez les individus aux parcours stables que parmi les inactifs ou les chômeurs. Chez les plus de 55 ans, l'accès à la formation est nul parmi les inactifs, faible chez les chômeurs (9,3 %) et près de 4 fois plus élevé chez les personnes stables dans leur emploi.

15. La participation de ce groupe à la formation reste également élevée au-delà de l'âge de 45 ans.

Globalement, les parcours intégrant une plus grande participation au marché du travail sont assortis de davantage de formations. La stabilité des parcours semble aussi constituer un déterminant supplémentaire de la participation à la formation. Ainsi, outre les individus dont les parcours se définissent par la permanence de l'emploi, les jeunes entrant sur le marché du travail sont plus nombreux et participent plus fréquemment à la formation. Autant qu'une adaptation aux exigences du travail, la formation (qui profite surtout aux plus diplômés) constitue peut-être aussi un moyen de « fidéliser » les entrants (Dupray et Hanchane, 2001). L'accès privilégié des stables s'explique sans doute par le fait que les entreprises, suivant en cela la théorie du capital humain, considèrent les coûts de formation comme fixes. Celles-ci tiendraient dès lors compte, au moment de décider de financer une formation, de l'horizon d'emploi du bénéficiaire, c'est-à-dire de la durée d'amortissement possible du coût (Jolivet, 2003).

Mais si nos différentes catégories de parcours ont été constituées à partir des statuts professionnels, elles pouvaient recouvrir des situations de travail et d'emploi fort contrastées. Il nous a paru au moins aussi important de comparer les différents usages de la formation au sein qu'entre les différents groupes. Les salariés dont la position sur le marché du travail se caractérise par la stabilité constituent un groupe très hétérogène. Bien que la participation à la formation soit globalement plus élevée dans ce groupe, des logiques différentes apparaissent selon les sous-groupes. Ainsi, au sein des stables, nous avons distingué un premier sous-ensemble, à usage fort de la formation (les cadres), un autre à usage moyen (le « noyau dur »), alors qu'un dernier groupe (femmes à temps partiel, travailleurs contraints à des horaires flexibles et largement insatisfaits par leur travail) ne participe quasiment pas à la formation.

Cette approche exploratoire du panel nous a apporté plusieurs confirmations et nous a permis de poser quelques constats sur la récurrence de l'accès à la formation et l'inscription de celle-ci dans les parcours. Elle n'épuise certainement pas les ressources qu'une enquête de panel, même généraliste comme le PSBH, offre pour l'étude des usages de la formation (le genre, la situation familiale, la variable salariale, la mobilité constituent autant de dimensions à étudier davantage). Elle souligne en tous cas la pertinence d'une approche longitudinale de la formation, en particulier pour comprendre les usages de la formation professionnelle, dans un contexte où celle-ci est appelée à se développer « tout au long de la vie » dans une optique de développement des compétences.

Bibliographie

- Baye Ariane, Demeuse Marc, Hendrickx Geneviève, Mainguet Christine, 2003, La formation continue en Belgique : profil des participants et esquisses de parcours. Exploitation de l'enquête sur les forces de travail 2000, In : Guyot J.-L., Mainguet C., Van Haepere B., *La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs*, Editions De Boeck, Bruxelles.
- Cardelli R., Nibona M., 2004, « Les trajectoires professionnelles des secteurs industriels en Région wallonne : de la précarité de l'emploi à l'insatisfaction au travail », *Discussion Paper* n° 0404, IWEPS, Jambes, octobre.
- Conter B., Mainguet C., Plasman O., 2003, Systèmes de suivi longitudinal de demandeurs d'emploi ayant participé à une formation en Wallonie. État des lieux et propositions, In : Degenne A., Giret J.-F., Grelet Y., Werquin P. (Eds), *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Documents n° 171, Céreq, Marseille.
- Conter B., Hecq C., Plasman O., 1997, « Insertion professionnelle : suffit-il de former ? », *Wallonie* n° 57, CESRW, Liège.
- Conter B., Maroy C., Urger F., 1999, « Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone », *Cahier de la recherche du GIRSEF*, n° 3, UCL, Louvain-la-Neuve.
- Correia M., Pottier F., 2000, « La formation professionnelle tout au long de la vie : Progression professionnelle ou adaptation aux contraintes ? », *Formation-Emploi*, n° 71, p. 65-81.
- De Brier C., Legrain A., 2002, *Politiques de formation dans les entreprises. La situation belge en chiffres 1999*, Ichech, Bruxelles.
- Doutrelepon R., Mortelmans R., Casman M-T, 2004, *Onze ans de vie en Belgique. Analyse socio-économiques à partir du Panel de Démographie Familiale*, Gent, Academia Press.
- Dubar C., 1990, *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Paris.
- Dupray A., Hanchane S., 2001, « Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes », *Formation-Emploi*, n° 73, p. 53-73.
- Germe J.-F., 2001, « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? », *Formation emploi* n° 76, p. 129-145.
- Germe J.-F., Monchatre S., Pottier, F., 2003, *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, Rapport au Commissariat général du plan, La Documentation française, Paris.
- Guillaume J.-F., 2003, La formation professionnelle continue et ses usages. Le cas des secteurs industriels en Région wallonne, In : Guyot J.-L., Mainguet C., Van Haperen B., *La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- Heuse P., Zachary M.-D., 2003, « a politique de formation continue en entreprise dans les bilans sociaux », Travail, emploi, formation, *Lettre d'information* n° 1-2, p. 3-9.
- Jolivet A., 2003, « Âge et relation d'emploi : les mécanismes d'une sélection défavorable aux travailleurs âgés », *Revue d'économie politique* n° 1, Dalloz, Paris, janvier.
- Lambert M., Perez C., Zamora P., 2002, « La formation continue : un accès très inégal ». *Données sociales*, INSEE, Paris.
- Nester K., Kailis E., 2002, « La formation continue en entreprise dans l'Union européenne et en Norvège (CVTS 2) », *Statistiques en Bref*, Eurostat, n° 3/2002.
- Vandenberghe V. (Éd.), 2000, *La Formation professionnelle continue. Transformations, contraintes et enjeux*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.

Formation et Carrières Professionnelles

Olivier Chardon *, Philippe Zamora **

Introduction

Les pouvoirs publics, au niveau national comme européen, considèrent assez unanimement les politiques de formation professionnelle comme une réponse viable au compromis entre la flexibilité croissante de la gestion de la main-d'œuvre des entreprises et la nécessité de sécuriser les trajectoires. Si ces orientations paraissent assez largement admises, plusieurs constatations s'opposent à leur application concrète :

- l'accès à la formation ne bénéficie pas à tous dans les mêmes conditions.
- L'investissement en formation a plutôt tendance à diminuer depuis une dizaine d'années et celui des entreprises à stagner.
- Peu de travaux français mettent en évidence un impact significatif de la formation sur la situation professionnelle : peut-on parler réellement de la formation comme une chance si les entreprises ne reconnaissent que marginalement la formation comme un passeport pour l'emploi stable ou la promotion.

La loi du 4 mai 2004 – qui introduit notamment un Droit Individuel à la Formation et ouvre la possibilité d'organiser des formations en dehors du temps de travail – cherche à déverrouiller les contraintes que l'on peut supposer derrière ces trois problèmes.

Une série de travaux ont abondamment commenté ces trois faits. En revanche, ils sont assez peu nombreux à les avoir abordés¹ du point de vue des trajectoires, c'est-à-dire en les décrivant sur une période longue de plusieurs années (au moins cinq ou six). L'hypothèse que nous développons dans cette étude peut se formuler de la façon suivante : se former n'est probablement efficace que sur moyen terme. D'une part, la formation continue s'effectue de façon fractionnée et à temps très partiel et elle est souvent non certifiante, si bien qu'il faut probablement du temps pour que les savoirs ou les compétences acquis atteignent le même volume et les mêmes conséquences que ceux dispensés en formation initiale. Il faut d'autre part donner au marché du travail le temps de reconnaître ces compétences. Ces modes de reconnaissance sont souvent moins formalisés que ceux qui régissent les recrutements des primo-entrants et ils valorisent généralement plutôt l'expérience pratique (Marchal, Rieucan, 2005). On peut donc supposer que si les acquis de la formation continue ont des effets, ils doivent au préalable être probablement consolidés par l'expérience pour espérer être reconnus. Bien sûr, les modes de reconnaissance des formations sanctionnées par une certification ou une qualification sont sans doute plus rapides (de Palmas, Zamora, 2004), mais ce type de formations reste minoritaire.

Si peu d'articles abordent les effets de la formation à des échelles de temps plus longues, c'est essentiellement ainsi qu'un récent rapport de l'INSEE (Chaleix, Lollivier, 2004) s'en fait l'écho, qu'il n'existe en France que très peu de panels suffisamment longs. Toutefois, le panel communautaire des ménages (appelé également panel européen) qui couvre huit interrogations annuelles successives a été assez peu utilisé sur ce domaine. C'est sur son utilisation que repose la présente étude.

Cet article se compose de trois parties : la première revisite les inégalités d'accès à la formation, mais non plus en utilisant des indicateurs à un instant donné mais des indicateurs d'accès sur plusieurs années de carrière. La seconde partie se concentre sur l'étude des liens entre la formation et la promotion professionnelle. Enfin, la troisième partie élargit cette problématique et tente à l'aide de méthodes d'appariement d'évaluer l'impact de la formation sur la carrière (accès ou maintien dans l'emploi stable, chômage, inactivité, évolution de salaire).

* Darès (olivier.chardon@dares.travail.gouv.fr).

** Darès (philippe.zamora@dares.travail.gouv.fr).

1. À notre connaissance, seules Pérez et Thomas (2004) l'envisagent réellement sous cet angle.

I. Trajectoire et accès à la formation

1.1. Comportement des entreprises mais aussi appétence des individus sont le plus souvent avancés pour expliquer les inégalités d'accès à la formation

Les inégalités des individus face à l'accès à la formation continue ont été mises en avant dans de nombreux travaux. La plupart souligne que ces inégalités se font au détriment des personnes les plus fragiles sur le marché du travail et sont en contradiction avec les objectifs de favoriser la promotion sociale et l'égalité professionnelle. Ces inégalités peuvent, tout d'abord, être attribuées aux pratiques des entreprises. Chaque année en France, la plupart des formations relèvent du plan de formation des entreprises. Les entreprises forment d'autant plus leurs salariés qu'elles sont grandes, qu'elles disposent d'un service consacré aux ressources humaines. L'activité économique des entreprises joue également sensiblement : ainsi, les entreprises des secteurs à haute technologie et les plus innovantes entretiennent davantage les compétences de leurs salariés.

Pour autant deux salariés de la même entreprise n'ont pas forcément les mêmes chances d'accéder à la formation. Le fonctionnement de l'investissement des entreprises en capital humain tend à privilégier les salariés occupant les positions les plus élevées ou les mieux insérées dans l'entreprise. Une partie des inégalités selon la position sociale est aussi liée aux modes d'organisation des entreprises. Si les cadres et les professions intermédiaires se forment davantage que les ouvriers et employés c'est que leur fonction se prête plus naturellement à l'acquisition des connaissances en dehors de leur entreprise et dans des cadres assez formalisés. Les salariés d'exécution se formeraient essentiellement lorsque l'organisation du travail se modifie, la formation pouvant être dispensée par leurs supérieurs de façon moins formelle. Ces formations d'adaptation au poste de travail sont donc moins aisées à appréhender ; elles risquent aussi d'avoir une portée plus limitée en termes de valorisation tout au long de la carrière professionnelle. L'inégalité d'accès peut donc se doubler d'une inégalité face à la nature et l'objectif de l'action de formation.

Enfin, le comportement des individus et notamment leur appétence pour la formation explique aussi les disparités d'accès à la formation. Une partie, mais une partie seulement, des inégalités d'accès selon le diplôme sont sans doute attribuables à ce type de causes. Les difficultés pour réorganiser le temps domestique notamment chez les femmes jouent également un rôle crucial. Plusieurs études (Aucouturier, 2001 ; Fournier, 2001) montrent en particulier que l'accès à la formation est toutes choses égales par ailleurs moindre chez les personnes qui ont des enfants en bas âge.

1.2. Sur longue période, contrairement au constat habituel, ce sont les trajectoires marquées par l'instabilité qui connaissent l'intensité de formation la plus forte

L'accès à la formation selon la trajectoire sur le marché du travail est un enjeu crucial pourtant peu étudié. Les changements techniques, la concurrence, la flexibilité du travail entraînent une instabilité professionnelle croissante (Gautié). Dans ce contexte, la formation continue est présentée comme un élément essentiel permettant d'assurer une plus grande sécurité dans les trajectoires d'emploi. À nouveau l'analyse des taux d'accès annuels montre une inégalité au détriment des personnes les plus fragiles sur le marché du travail (les chômeurs et les inactifs en âge de travailler). Mais pour les personnes en difficultés sur le marché du travail, la formation dépasse le simple rôle d'acquisition de nouvelles techniques, majoritaire parmi les formations financées par les entreprises. Les formations suivies par les personnes sans emploi visent le plus souvent à acquérir ou à ré-acquérir une qualification susceptible de faciliter l'accès à un emploi stable et non subventionné par les pouvoirs publics. Ce sont des formations plus longues et plus onéreuses.

De plus, pour évaluer ces actions de formation il est essentiel de les replacer dans le cadre de la trajectoire sur le marché du travail des bénéficiaires. Les travaux sur ce point sont peu nombreux car l'utilisation de données longitudinales est ici primordiale. C. Perez et G. Thomas (2004) montrent que les individus ayant suivi une trajectoire professionnelle précaire, c'est-à-dire caractérisée le plus souvent par la succession de périodes de chômage et d'emplois temporaires accèdent *au cours de deux années successives* moins souvent à la formation que les individus plus stables. Leurs données (l'enquête FC2000) ne leur permettent cependant pas d'éclairer le comportement de formation sur une plus longue période.

Le panel européen offre la possibilité d'étendre l'analyse de l'accès à la formation continue sur une période allant de 1993 à 2000. De plus, il fournit une indication sur le nombre d'heures de formation ce qui permet d'approcher un peu mieux l'effort de formation par rapport au simple taux d'accès. Néanmoins, le panel européen de par la formulation de son questionnaire (cf encadré 1) fournit une vision beaucoup plus restrictive des formations.

Encadré

LE PANEL EUROPEEN SOUS-ESTIME L'ACCES AUX FORMATIONS DE COURTE DUREE

Le taux d'accès annuel à une formation est pratiquement deux fois plus faible dans le panel européen que selon l'enquête FC 2000 (tableau encadré).

Entre 1994 et 1999, il n'y a pas eu d'évolution très sensible du taux de formation. Les divergences entre les deux sources résultent en fait essentiellement de formulations différentes du questionnaire.

Le panel européen met plutôt en avant la notion d' « études », qui fait référence à des cours plutôt longs, formels et académiques.

Avez-vous suivi des études ou une formation (y compris apprentissage) depuis XXX ?

1. Oui 2. Non

alors que FC2000 insiste sur la multiplicité des situations de formation.

« Nous allons parler dans ce questionnaire des différentes situations de formation que vous avez connues dans les deux dernières années. L'ensemble de ces formations nous intéresse, sans exception et quelles que soient leurs finalités. Ainsi, il pourra s'agir de formations suivies dans un but professionnel mais également de formations réalisées dans un but culturel, artistique, sportif, familial, social, personnel ou autre. On décrira toutes les formations, y compris celles en cours à la date de l'enquête et celles qui ont été interrompues. »

On peut donc supposer que le dispositif d'enquête du panel européen a plutôt conduit à privilégier la collecte des épisodes longs de formation ou d'études et à négliger les épisodes courts. Notre étude est donc basée sur un concept de formation beaucoup plus « dur » que celui usuellement étudié.

Afin de nous rapprocher d'un concept plus usuel de formation nous avons recalé les durées de formation annuelles du panel sur l'enquête FC 2000. Pour la suite de cette étude nous envisageons aussi de redresser l'accès à la formation.

Tableau encadré

PART DES 25-64 ANS AYANT EU AU MOINS UNE FORMATION DANS L'ANNEE QUI PRECEDE

	Panel européen Année de référence : 1994	Résultat FC2000 Année de référence : 1999
Toutes formations	14 %	27,5 %
Formations de plus de 18 h	11,4 %	17,4 %
Formations de plus de 30 h	8,4 %	11,4 %

Pour tester sur nos données les questions posées par C. Perez et G. Thomas, nous avons donc construit une typologie de trajectoires à partir des situations mensuelles des personnes ayant achevé leurs études en 1993 sur la période allant de janvier 1993 à décembre 2000.

Six grandes classes de trajectoires sont distinguées. Trois correspondent à des individus qui n'ont pas connu d'évolution notable de leur situation sur le marché du travail au cours des sept années étudiées : les stables en emploi (64 % des individus), les inactifs (9 %) et les instables (7 %). Les trois autres catégories rendent compte d'une évolution au cours de la période. La première identifie les personnes en situation instable en début de période et qui accèdent à la stabilité d'emploi : les « instables qui se stabilisent » (9 %). La seconde correspond à la trajectoire symétrique : les stables qui perdent leur stabilité d'emploi (5 %). Enfin, le mouvement de la stabilité d'emploi vers l'inactivité constitue la dernière classe : les stables en emploi qui deviennent inactifs (4 %).

La prise en compte de la trajectoire sur le marché du travail aboutit à un diagnostic complètement différent du constat habituel faisant état d'un accès moindre à la formation continue pour les personnes en difficulté sur le marché du travail. Bien sûr une partie de cet effet tient au fait que le panel appréhende mal les formations de courte durée et donc sous-estime les formations en entreprises. Mais même lorsqu'on redresse sur une année l'accès à la formation par rapport à l'enquête FC2000 les différences selon les trajectoires s'amenuisent. Les « instables qui se stabilisent » ont quasi le même taux d'accès que les stables.

Ce sont les personnes qui sont passées de l'instabilité à la stabilité d'emploi qui se sont le plus formées sur la période : 47 % ont suivi au moins une formation entre janvier 1993 et décembre 2000, 27 % au moins deux formations

(tableau 1). Même lorsque l'instabilité ne débouche pas sur l'emploi stable les individus ayant des trajectoires heurtées n'ont pas eu un accès moindre à la formation par rapport aux personnes stables en emploi (autour de 40 % pour l'accès à une formation).

Tableau 1

CLASSES DE TRAJECTOIRES ET ACCES A LA FORMATION

	Accès à la formation en vague 2	Accès à la formation en vague 2 (re-pondérée)	Formation au moins une fois sur les 7 ans	Plus de deux formations au cours des 7 ans
Inactifs	7 %	7 %	9 %	6 %
Instables	18 %	27 %	42 %	22 %
Stables	18 %	34 %	41 %	22 %
Stables-Inactifs	11 %	22 %	21 %	8 %
Stables-Instables	14 %	25 %	41 %	20 %
Instables-Stables	24 %	33 %	47 %	27 %
Ensemble (100 %)	17 %	30 %	38 %	20 %
Au chômage en t2	18 %	24 %		
En emploi en t2	17 %	34 %		
Inactif en t2	11 %	11 %		

Source : Panel européen.

Méthode : La re-pondération consiste à se caler sur les probabilités d'accès à la formation issues de l'enquête FC 2000.

Tableau 2

CLASSES DE TRAJECTOIRE ET DUREE DE FORMATION

	Durée cumulée moyenne (heures)		Durée cumulée médiane	Financier			
	Sur les formés	Sur tous		Sur les formés	Organisme public ou privé	Employeur	
Inactifs	382	16	290	57 %	0 %	43 %	100 %
Instables	765	283	465	49 %	37 %	14 %	100 %
Stables	259	72	36	19 %	54 %	27 %	100 %
Stables-Inactifs	202	29	38	26 %	47 %	27 %	100 %
Stables-Instables	562	199	231	55 %	23 %	23 %	100 %
Instables-Stables	530	212	193	31 %	58 %	11 %	100 %
Ensemble (100 %)	377	103	64	33 %	46 %	20 %	100 %

Source : Panel européen.

Méthode : Les durées de formation ont été redressées pour se caler annuellement sur les durées issues de l'enquête FC 2000.

Lorsqu'on tient compte de la durée des actions de formation (calée sur l'enquête FC2000), le constat se renforce : les personnes qui ont connu une période d'instabilité sur le marché du travail se forment nettement plus que celles en situation stable (cf tableau 2). Le nombre d'heures de formation médian oscille selon les trois classes concernées par l'instabilité, entre 193 et 465 heures sur 7 années : soit entre 32 et 77 jours de formation contre 6 pour les « stables ». Ces écarts confirment les disparités d'objectifs de la formation selon la nature du financer. L'État et les collectivités locales sont en effet les principaux financeurs des formations dispensées aux personnes en difficulté sur le marché du travail (entre 31 et 55 % selon les classes concernées). Or ces formations sont des investissements lourds qui visent généralement à « recycler » les individus ou à les perfectionner dans leur métier alors que les entreprises ont plus souvent pour objectif immédiat l'adaptation à court terme des compétences de leurs salariés à leurs fonctions.

À peine 10 % des « inactifs » se forment au cours de la période. En revanche, il faut noter que même pour cette catégorie – qui entretient probablement un lien ténu avec les services publics de l'emploi –, 43 % des heures de formation sont sur financement autre que personnel. Même si elles n'atteignent pas l'ampleur des dispositifs de formation à destination des demandeurs d'emploi, on peut constater que les politiques publiques touchent également des publics très éloignés de l'emploi, inactifs de fait, comme les personnes en situation d'illettrisme, chômeurs découragés, les RMistes ou les personnes isolées.

Comment expliquer que la description de l'accès des stables et des instables tranche avec celle qui est généralement tirée d'une vision en coupe sur un an ? En fait, l'accès à la formation en entreprise est plus concentré. À l'inverse, les services de l'emploi s'efforcent de répartir le plus largement possible les efforts de formation, ce qui semble naturel puisqu'elles constituent un investissement lourd et coûteux. Ainsi, avec une fenêtre d'observation plus grande le champ des personnes formées par les organismes publics ou privé s'élargit plus vite que celui des personnes formées en entreprise.

La multi-formation en entreprise renforce les inégalités d'accès décrites précédemment. Certains individus tendent à accumuler l'investissement en formation, alors que d'autres en sont durablement exclus. C'est là un phénomène important à souligner, car il a tendance à aggraver les inégalités ponctuelles généralement constatées. Celles-ci en réalité se cumulent au cours de la carrière des individus.

On sait peu de choses sur ce qui explique cette concentration. Les facteurs explicatifs sont probablement nombreux : nature du métier, caractère innovant de l'entreprise, fonction exercée, motivation du salarié, perspectives de carrière. Comme les données ne nous permettent pas d'inclure des effets individuels « entreprise », il est difficile d'aller plus loin dans cette direction. En tout état de cause, les conséquences potentielles de cette concentration de la formation sont prévisibles : les personnes exclues durablement de la formation risquent de voir leurs compétences s'éroder progressivement et par conséquent de se retrouver en situation de grande difficulté pour retrouver rapidement un emploi en cas de licenciement.

2. Quel lien entre l'accès à la formation et la promotion professionnelle ?

L'instabilité sur le marché du travail ne concerne pas tous les individus avec la même importance. Le marché du travail est segmenté avec un pôle stable et un pôle instable où les mobilités vers le chômage sont fortes (Amossé, 2003). Cette segmentation s'observe notamment au travers des niveaux de qualification de l'emploi. Les emplois les moins qualifiés constituent l'essentiel du pôle instable. Plus le niveau de qualification de l'emploi augmente, plus la stabilité de l'emploi est importante. La promotion professionnelle, au sens du passage à un emploi de niveau de qualification supérieur est donc un élément déterminant pour s'assurer sur le long terme d'une plus grande « sécurité dans les trajectoires d'emploi ».

À partir des salariés en emploi dans le panel en 1994, nous avons analysé les trajectoires professionnelles en considérant trois niveaux de qualification : ouvriers et employés non qualifiés, ouvriers et employés qualifiés, et les professions intermédiaires ; les cadres ne pouvant avoir par définition de promotion professionnelle ont été exclus du champ de l'analyse. Quatre types de trajectoires sont distingués, la promotion, le déclassement (passage à un niveau de qualification inférieur), la sortie d'emploi (chômage ou inactivité) et la stabilité au même niveau de qualification. Les résultats obtenus à partir du panel européen sont assez conformes aux autres sources sur la mobilité professionnelle ; mais les périodes étudiées et les modes de recueil de l'information étant très différents d'une source à l'autre, le diagnostic sur la qualité de la mesure de la mobilité à partir du panel est assez fragile.

2.1. Les chances de promotion sont plus faibles que la probabilité de se déclasser ou de sortir de l'emploi

Les mobilités professionnelles sont souvent observées sous l'angle de la promotion. Mais en fait, le risque de sortie d'emploi (hors retraite) additionné au risque de déclassement est au moins du même ordre voire supérieur à la probabilité d'obtenir une promotion (tableau 3). Ce fait s'observe aussi sur la période 88-93 avec l'enquête FQP. Le déclassement et la sortie d'emploi apparaissent à certains égards comme le pendant de la promotion. Les sorties d'emploi marquent souvent un éloignement durable du marché du travail. En toute rigueur, l'analyse des chances de promotion devrait se faire à l'aune des risques de déclassement et de sortie d'emploi.

Les salariés promus ont un parcours relativement heurté par rapport aux personnes restées à leur niveau de qualification initial ; en partie parce qu'il s'agit d'une population plutôt jeune et donc en phase d'insertion. Mais la « sécurité des trajectoires d'emploi » augmente nettement avec la qualification de l'emploi initial. 30 % des personnes ayant connu une promotion après un emploi non qualifié en 1994 sont toujours chez le même employeur en 2000 contre 43 % pour les personnes exerçant une profession intermédiaire en 1994. Et, parmi les personnes promues qui ont changé d'entreprise les deux tiers ont connu un épisode de chômage lorsqu'elles exerçaient initialement un emploi non qualifié contre seulement un tiers lorsqu'il s'agissait d'une profession intermédiaire.

Pour les personnes restées au même niveau de qualification les risques de passer par un CDD, de connaître un épisode de chômage décroissent également avec le niveau de qualification.

Tableau 3

MOBILITE PROFESSIONNELLE ET FORMATION CONTINUE

Situation en T	En T+7	Aucune Formation	Une	Plusieurs	Durée moyenne cumulée (sur tous)	Durée moyenne cumulée (sur les formés)
Ouvriers et employés non qualifiés	Même qualif.	77 %	13 %	10 %	107	727
	Promu	51 %	17 %	31 %	94	322
	Sortie d'emploi	76 %	11 %	12 %	165	873
Ouvriers et employés qualifiés	Même qualif.	60 %	21 %	19 %	71	294
	Promu	42 %	23 %	35 %	312	739
	Sortie d'emploi	65 %	21 %	13 %	68	339
	Déclassé	67 %	17 %	15 %	100	371
Professions intermédiaires	Même qualif.	43 %	23 %	34 %	103	250
	Promu	31 %	20 %	49 %	108	196
	Sortie d'emploi	52 %	25 %	23 %	94	237
	Déclassé	36 %	26 %	38 %	123	290

Source : Panel européen, Insee.

Méthode : Les durées de formation ont été redressées pour se caler annuellement sur les durées issues de l'enquête FC 2000.

2.2. La récurrence de l'accès à la formation distingue les salariés promus

À niveau de qualification initial donné, les salariés promus se distinguent des autres salariés par une proportion plus forte de personnes ayant suivi plusieurs actions de formation au cours des sept années alors que l'accès à au moins une formation discrimine peu les trajectoires professionnelles. 24 % des ouvriers et employés non qualifiés promus ont ainsi suivi plusieurs formations (contre 11 % pour ceux qui n'ont pas été promus, et 19 % pour les employés et ouvriers qualifiés restés au même niveau de qualification). Les salariés promus ont à la fois plus accès aux formations financées par l'employeur et aux formations financées par les pouvoirs publics. Pour les personnes en difficulté sur le marché du travail (les non-qualifiés qui vont sortir de l'emploi, les qualifiés ou les très qualifiés qui vont connaître un déclassé), on trouve la marque de l'effort de l'action publique au travers du nombre d'heures de formation qui est souvent plus important que pour les autres trajectoires à niveau de qualification donné.

Le lien que l'on observe entre formation et promotion est en partie dû à des effets de structure : les personnes susceptibles d'être formées sont plus jeunes et plus diplômées, autant de caractéristiques que l'on retrouve aussi chez les promus. Après vérification, le lien entre promotion et formation continue résiste à la prise en compte des effets de structure des différentes populations concernées. Notamment en tenant compte de l'âge, du diplôme, du niveau de qualification de l'emploi initial, mais aussi de la stabilité de la trajectoire sur le marché du travail, les salariés promus ont accédé davantage à la formation au cours des sept années que les personnes restées dans la même entreprise sur le même métier. Ces résultats se vérifient sur l'accès à une formation ou à plusieurs formations ou en nombre d'heures de formation.

Les salariés promus ont également eu plus d'heures de formation que ceux qui ont changé de profession (pour être déclassé ou pour rester au même niveau de qualification) mais ils n'ont pas un accès plus important à la formation (notamment l'accès à au moins une formation au cours des sept années). Ceci confirme l'existence d'un lien entre le changement de métier et la formation continue. Le fait de passer à un métier d'un niveau de qualification supérieur se traduit surtout par un nombre d'heures plus conséquent par rapport au fait de se déclasser ou de changer pour un métier de même niveau de qualification.

2.3. Quelle temporalité entre promotion et formation ?

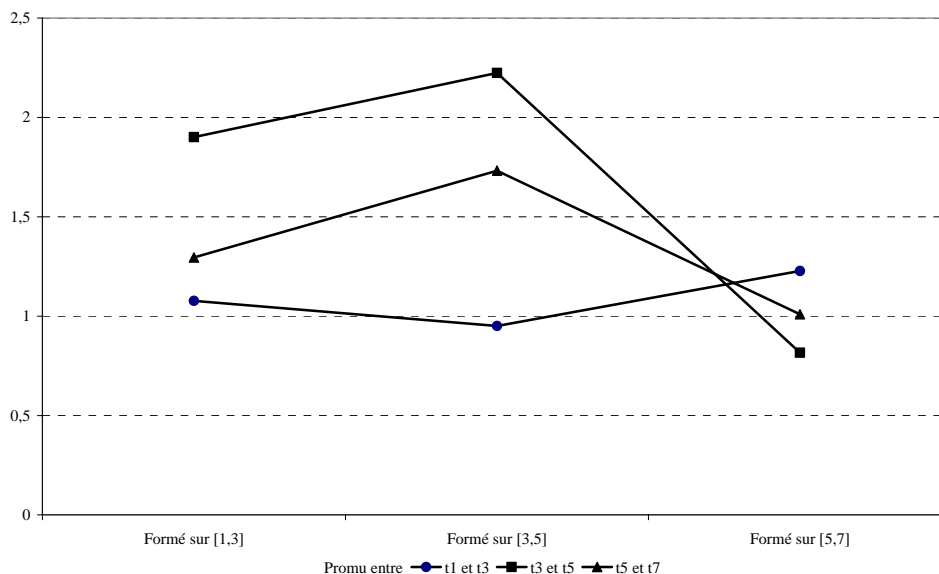
Si les formations accompagnent la promotion plutôt qu'elles ne la précèdent la question de l'impact de la formation sur les promotions professionnelles est largement entamée. Ceci pourrait d'ailleurs expliquer les difficultés empiriques à trouver un impact de la formation. Il s'agit donc d'un préalable. Le panel permet également d'apporter un éclairage sur cette question puisqu'il est en partie possible de replacer dans le temps la promotion et la formation.

En découpant les six années d'observation en période de deux ans, on peut mesurer l'accès à la formation sur chacune de ces périodes en distinguant les salariés promus selon l'année de leur promotion.

Les personnes promues entre 1998 et 2000 semblent bien avoir eu un accès plus fort à la formation avant leur promotion (cf graphique 1). Ils ont suivi significativement plus de formation entre 1994 et 1996 et entre 1996 et 1998 que les autres salariés alors que sur la période correspondant à leur promotion cela n'est plus le cas. De même les personnes promues entre 1994 et 1996 n'ont pas un accès supérieur à la formation sur la période correspondant à leur promotion ni sur les périodes suivantes. Pour les promus entre 1996 et 1998 le résultat est un plus mitigé. Ils ont suivi significativement plus de formation entre 1994 et 1996 que les autres salariés. Mais ils ont également été plus formés pendant la période 1996 et 1998 : période où la question de l'antériorité de la formation sur la promotion ne peut être tranchée. Par contre sur la période suivant leur promotion (1998-2000), ils n'ont pas un accès à la formation significativement différent.

Au final, les salariés promus semblent bien avoir un accès plus fort à la formation avant leur promotion. Mais cela ne prouve en rien l'impact de la formation sur la promotion. Les critères qui amènent les employeurs à sélectionner les salariés qu'ils vont former sont peut-être les mêmes que ceux qui les amènent à sélectionner les gens à qui ils vont accorder une promotion.

Graphique 1
TEMPORALITE FORMATION ET PROMOTION



Source : Panel européen.

Méthode : Il s'agit d'odds ratio associés aux indicatrices indiquant le fait d'avoir obtenu une promotion entre t1 et t3, t3 et t5 ou t5 et t7 extraits de trois régressions logistiques expliquant l'accès à la formation entre t1 et t3, t3 et t5 ou t5 et t7. Les autres coefficients explicatifs des régressions sont : le diplôme, le sexe, l'ancienneté croisée avec l'expérience, le niveau de qualification de l'emploi, le fait d'être à temps partiel.

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs les personnes obtenant une promotion entre t3 et t5 ont deux fois plus de chance d'être formées entre t1 et t3 plutôt que non formées que les personnes n'allant pas avoir de promotion entre t3 et t5. Les odds ratios signalés d'une flèche sont significativement différent de 1.

3. L'impact de la formation : une tentative d'évaluation sur données longitudinales

3.1. Les résultats des travaux d'évaluation sur données françaises

L'évaluation de l'impact de la formation continue – qu'elle émane des entreprises ou des pouvoirs publics – sur la carrière professionnelle a fait à notre connaissance l'objet d'assez peu de travaux sur données françaises. Cette faiblesse est sans doute due au manque particulièrement patent en France de données longitudinales en population générale.

En ce qui concerne la formation en entreprise, on peut citer essentiellement les travaux de Goux et Maurin (1997) et de Fougère, Goux et Maurin (2001). Ces deux travaux évaluent l'impact de la formation financée par les entreprises. Ils reposent sur les données de l'enquête Formation Qualification Professionnelle qui offrent une fenêtre d'observation des trajectoires sur une période de cinq ans. Les conclusions de ces deux articles sont globalement les suivantes :

- les formés quittent l'entreprise formatrice moins souvent que les non-formés. Il s'agit essentiellement d'un phénomène de sélection.
- Le salaire des formés n'évolue pas significativement différemment de celui des non-formés, sauf lorsqu'ils sont amenés à changer d'entreprises. Dans ce cas, les formés subissent une décote moins importante que les non-formés.

La formation financée par les pouvoirs publics ou par les partenaires sociaux a été davantage étudiée. Un assez grand nombre de travaux confirment la nette efficacité des stages réalisés en contrat de qualification ou en alternance sur la vitesse d'accès à l'emploi et sur la stabilité de l'emploi atteint. Il semble que ce soit davantage l'expérience acquise par l'exercice d'un emploi en parallèle des enseignements qui constitue la plus-value perçue par les futurs employeurs. Mais cette efficacité passe aussi par un effet contact : une forte proportion de jeunes s'insèrent ensuite chez l'employeur d'accueil ou dans la sphère de relations de celui-ci. En revanche, les résultats des quelques évaluations des stages de formation suivis par les chômeurs sont peu probants : aucun impact notable sur le devenir des bénéficiaires ne peut être dégagé de ces études. Il est difficile toutefois à ce stade de savoir si la faiblesse des résultats tient à une réelle inefficacité ou à l'inadaptation des données disponibles. En particulier, les données utilisées considèrent les stages dans leur ensemble, alors même que ces derniers visent des publics et des objectifs très hétérogènes.

3.2. Une nouvelle évaluation à partir du panel européen

L'évaluation développée ci-après repose sur l'hypothèse selon laquelle si les formations ont un impact sur la situation professionnelle, celui-ci ne peut réellement s'observer qu'au bout d'une durée suffisamment longue. De fait, on peut imaginer que la faiblesse de l'impact mesuré par les travaux de Goux *et alii* (1997) et Fougère *et alii* (2001) peut être dû à un recul insuffisant entre la date de mesure de l'impact et celle de la formation. Dans les données utilisées par Fougère *et alii*, la durée moyenne entre la formation et le salaire mesuré n'est sans doute que de quelques mois. C'est la dernière formation qui y est en effet rétrospectivement mesurée sur cinq ans. À ce titre, la disponibilité des données du panel européen constitue une opportunité certaine pour tenter de mesurer l'impact de la formation sur la situation professionnelle. Toutefois, la méthode que nous mettons en œuvre n'est pas identique à celle de ces travaux : ces derniers se fondent sur l'utilisation de variables instrumentales. Ici, nous privilégions la méthode d'appariement (voir Brodaty *et alii* (2005) et Crépon (2001) pour une présentation complète de ces méthodes).

3.3. Les résultats

Les estimateurs exposés ci-dessus sont appliqués pour chacun des deux types de formation (formation financée par un organisme, formation financée par l'employeur) à quatre variables d'intérêt : la part d'inactivité, la part d'emploi, le taux de chômage et la part de CDI dans l'emploi.

Pour les formations « employeur », ils sont appliqués également à l'évolution du salaire annualisé.

Deux estimateurs sont ainsi calculés :

- l'**estimateur « naïf »**, défini par l'écart entre la moyenne de la variable d'intérêt sur le groupe formé et le groupe non formé ;
- l'**estimateur pondéré**, défini par l'écart entre la moyenne de la variable d'intérêt sur le groupe formé et la variable d'intérêt sur le groupe non formé, laquelle est pondérée par la différence des scores de propension à avoir suivi une formation (voir Crépon et Brodaty *et alii*).

Les intervalles de confiance de chacun de ces estimateurs sont calculés par la méthode du bootstrap.

3.4. Formation « organisme »

Les différentiels entre les situations professionnelles entre formés et non-formés évoluent même assez longtemps après la période de formation. En 1996, paradoxalement, le taux de chômage des formés est significativement supérieur à celui des non-formés, mais à partir de 1997 (soit près de deux ans après la période de formation), l'écart en matière de chômage devient négligeable. De ce point de vue, cette évaluation n'apporte aucun résultat alternatif aux travaux déjà conduits. Mais les données utilisées ici ne se démarquent pas de celles déjà existantes : les formés « organismes » sont peu nombreux et les formations sont considérées comme un vaste ensemble, alors qu'on sait par ailleurs qu'elles sont très hétérogènes.

En revanche, c'est sur le taux d'emploi que l'écart entre formés et non-formés se stabilise peu à peu à un niveau significativement non nul. Cet écart ne s'explique pas, on l'a vu, par un chômage moindre des formés mais par **une part en inactivité supérieure chez les non-formés**. Ce constat concerne essentiellement les femmes. Les femmes non formées ont donc plus souvent tendance que les femmes formées à se retirer du marché du travail.

Remarquons que les écarts estimés sont peu précis en raison du faible nombre de personnes passées par une formation de type « organisme ».

3.5. Formation « employeur »

Les écarts estimés sont beaucoup plus précis. Indéniablement, si l'on croit à la validité de la méthode utilisée, à l'inverse des travaux recensés plus haut, les formés ont un devenir plus favorable. On observe en effet :

- un taux de stabilité légèrement mais néanmoins significativement plus important chez les formés.
- un taux d'emploi significativement plus important chez les formés. Cet écart s'explique pour moitié environ par un taux de chômage moins important chez les formés et pour moitié par un taux d'inactivité moins important chez les formés.
- Que ces écarts s'accroissent (surtout en ce qui concerne l'inactivité) progressivement jusqu'à deux années après la période de formation. Ils se stabilisent à partir de 1998.
- Lorsque le même exercice est réalisé d'une part pour les personnes en première partie de carrière et d'autre part en seconde partie de carrière, l'une ou l'autre de ces deux explications prend le dessus : pour les jeunes, la part des CDI et le taux de chômage sont respectivement supérieur et inférieur pour les formés. En revanche, il n'y a pas d'impact de la formation sur la part d'inactivité pour les plus jeunes. Pour les plus âgés, en revanche, c'est surtout une inactivité supérieure et dans une moindre mesure un chômage supérieur qui caractérisent les formés. En revanche, pas de trace d'un effet sur la stabilité de l'emploi chez cette catégorie d'âge.
- L'écart entre les évolutions du salaire est assez spectaculaire : sur une période de cinq ans, les formés voient leur salaire croître de près de cinq points de plus que les non-formés.

Discussion des résultats

Ces résultats confirment le rôle de la formation dans les trajectoires ascendantes. Privilégier un point de vue sur plusieurs années permet d'observer des effets qui – s'ils ne sont pas massifs – n'en sont pas moins significatifs. Pour autant, peut-on y voir le signe d'un impact « causal » de la formation sur l'évolution du salaire ou sur le maintien dans l'emploi stable. La puissance des méthodes d'appariement pour isoler un effet causal a récemment été remise en cause par plusieurs papiers notamment par Brodaty *et alii*, particulièrement lorsque la variable d'intérêt est une variable de niveau. Dans ce cas, les méthodes d'appariement – même si elles utilisent un grand nombre de variables pour calculer le score de propension – ne sauraient remplacer efficacement les méthodes reposant sur les variables instrumentales ou les possibilités de correction de l'hétérogénéité individuelle qu'offrent les données de panel. Pour les variables en évolution ou en différence (comme l'évolution de salaire étudiée plus haut), la causalité semble correctement approchée par les méthodes d'appariement dans la mesure où l'on peut supposer que l'hétérogénéité individuelle inobservable s'applique simplement au niveau de salaire et est donc supprimée par différence. Toutefois, plusieurs travaux remettent en cause cette dernière hypothèse. Par exemple, Pischke (2000) introduit une hétérogénéité s'appliquant non seulement au niveau de salaire mais également à l'évolution de celui-ci. Bien entendu, dans le cadre de cette hypothèse, l'impact estimé de la formation est revu à la baisse. Plus exactement, l'impact de la formation devient non significatif, sauf lorsque celle-ci a lieu hors du temps de travail. Pour progresser dans cette discussion, il conviendra certainement d'appliquer des méthodes de variables instrumentales ou de correction d'hétérogénéité sur les données du panel européen.

Bibliographie

Amossé T., 2003, « Interne ou externe, deux visages de la mobilité professionnelle ». *Insee-Première*, n° 921.

Aucouturier A.-L., 2001, « La formation continue est arrivée près de chez vous », *Premières Synthèses*, n°43.2.

Chaleix M., Lollivier S., 2004, « Outils de suivi des trajectoires des personnes en matière sociale et d'emploi », Rapport présenté au CNIS.

Crépon B., 2001, « Méthodes d'appariement dans l'évaluation des politiques économiques », communication aux *Journées de Méthodologie Statistiques*.

Brodaty T., Crépon B., Fougère D., 2005, « Les méthodes micro-économétriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi ». À paraître dans *Économie et Prévision*.

de Palmas J.-P., Zamora P., 2004, « Les Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi : un meilleur accès à l'emploi quand ils sont certifiants », *Premières Informations, Premières Synthèses*, n° 10-1.

Fougère D., Goux D., Maurin E., 2001, « Formation continue et carrières salariales : une évaluation sur données individuelles », *Annales d'Économie et de Statistique*, 62, 49-69.

Fournier C., 2001, « Hommes et femmes face à la formation continue : des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales », *Bref Céreq*, n° 179.

Goux D., Maurin E., 1997, « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et Statistiques*, n° 306, juin, INSEE.

Marchal E., Rieucan G., 2005, « Candidat de plus de 40 ans, non diplômé ou débutant s'abstenir » *Connaissance de l'Emploi CEE*, n° 11.

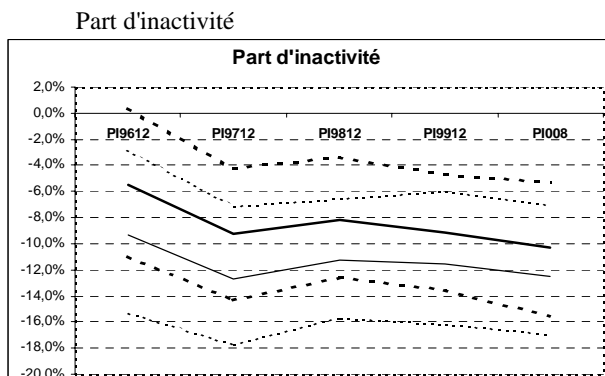
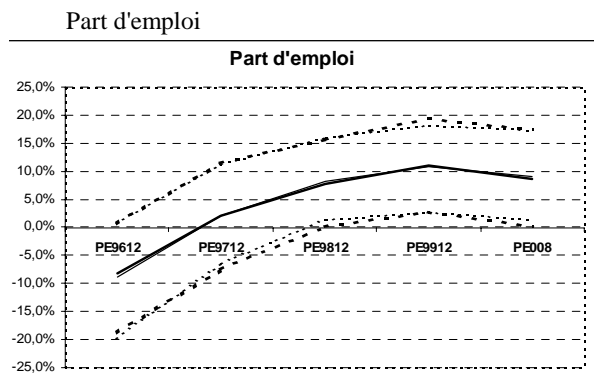
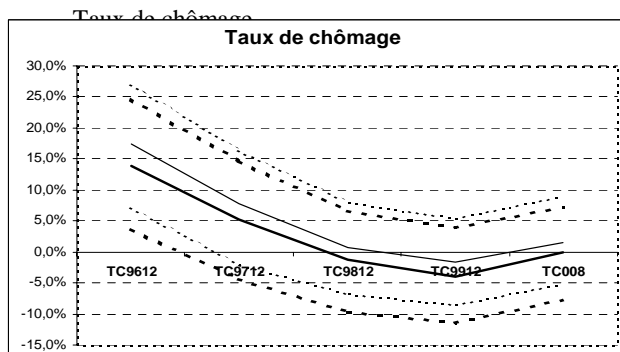
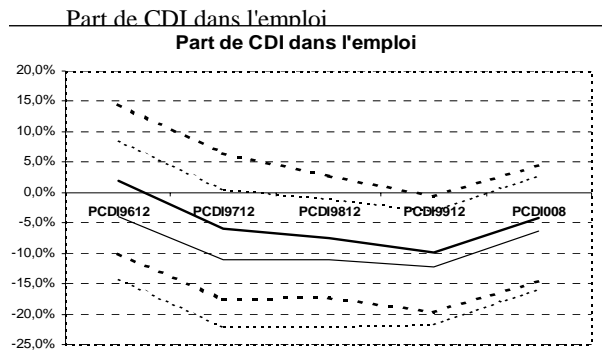
Pérez C., Thomas G., 2004, « La formation continue dans les trajectoires d'emplois précaires », *Note Emploi-Formation Céreq*.

Pischke J.-S., 2000, « Continuous training in Germany », IZA, Discussion paper n° 137.

Formation Organisme

(champ : personnes ayant connu le chômage au cours de la période 94 à 95)

En trait gras, l'estimateur pondéré. En trait fin, l'estimateur naïf, en pointillés, les intervalles de confiance à 95 % associées à chacun des estimateurs précédents).

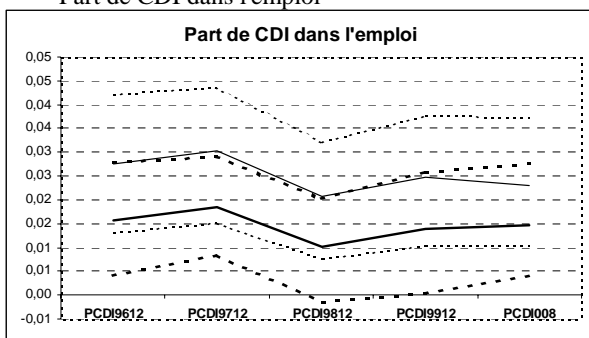


Formation Employeur

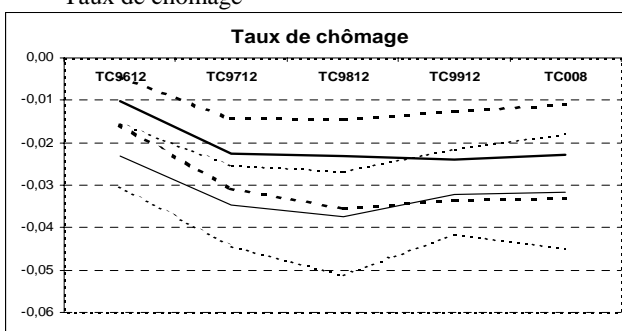
(champ : personnes ayant connu le chômage au cours de la période 94 à 95)

(En trait gras, l'estimateur pondéré. En trait fin, l'estimateur naïf, en pointillés, les intervalles de confiance à 95 % associées à chacun des estimateurs précédents).

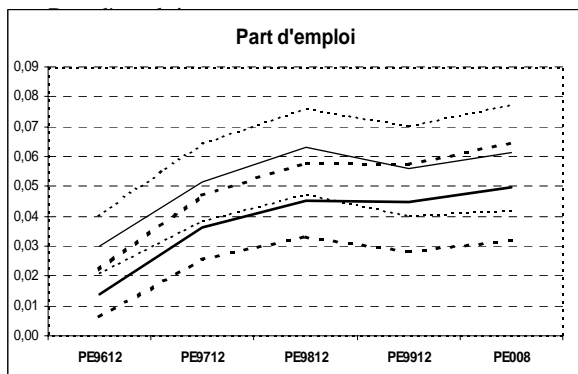
Part de CDI dans l'emploi



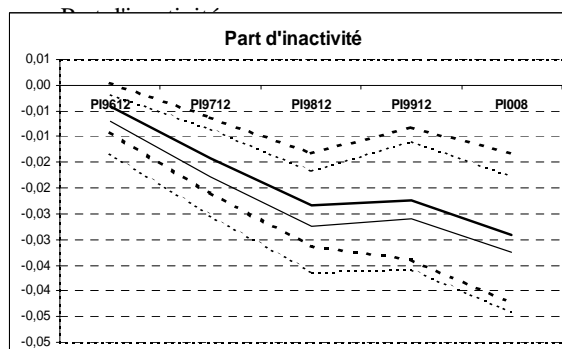
Taux de chômage



Part d'emploi



Part d'inactivité

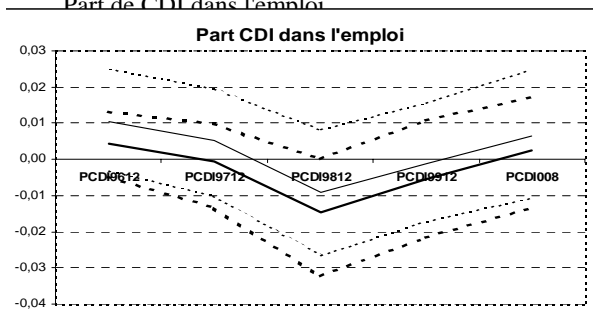


Formation employeur

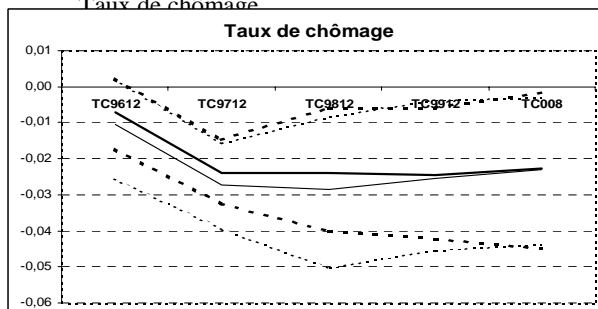
(champ : personnes de plus de 40 ans en 1994 ayant connu l'emploi au cours de la période 94 à 95)

(En trait gras, l'estimateur pondéré. En trait fin, l'estimateur naïf, en pointillés, les intervalles de confiance à 95 % associées à chacun des estimateurs précédents).

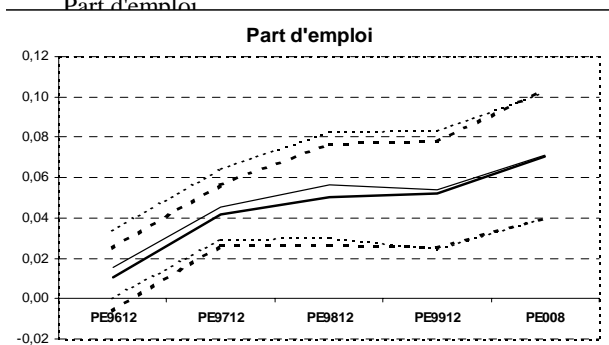
Part de CDI dans l'emploi



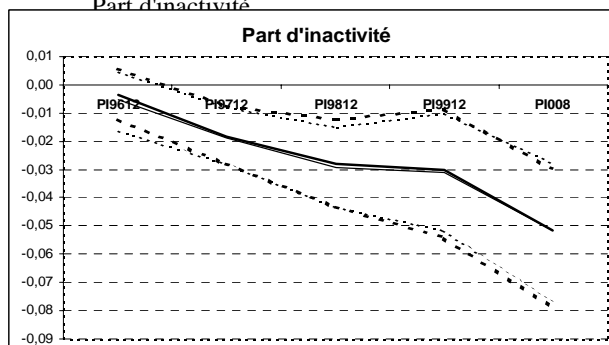
Taux de chômage



Part d'emploi



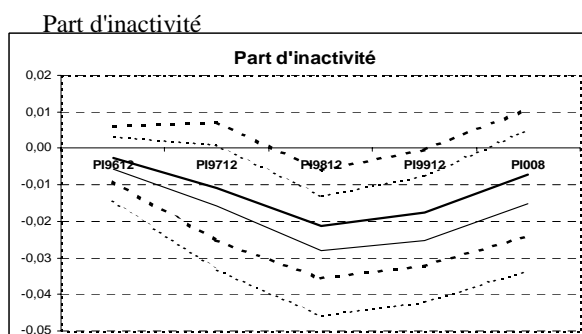
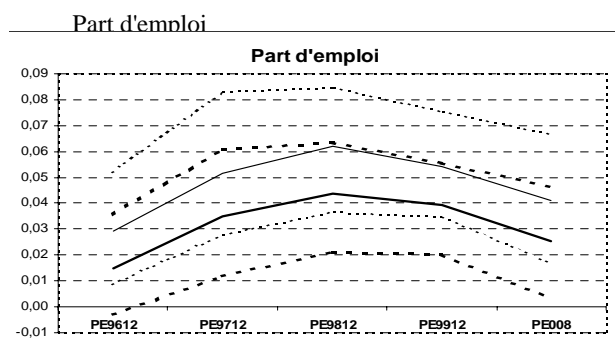
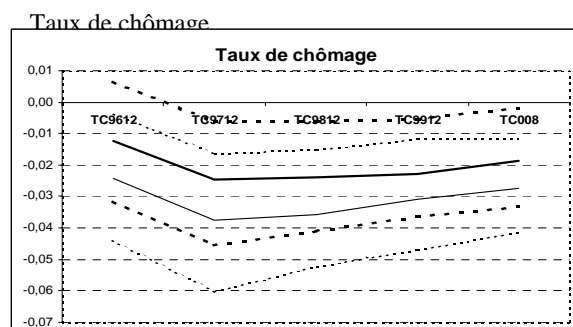
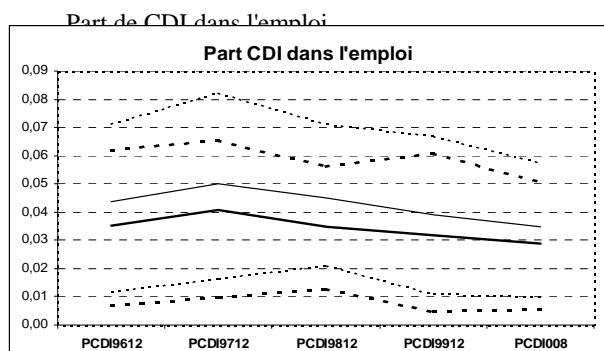
Part d'inactivité



Formation Employeur

(champ : personnes de moins de 35 ans en 1994 ayant connu l'emploi au cours de la période 94 à 95)

(En trait gras, l'estimateur pondéré. En trait fin, l'estimateur naïf, en pointillés, les intervalles de confiance à 95 % associées à chacun des estimateurs précédents).



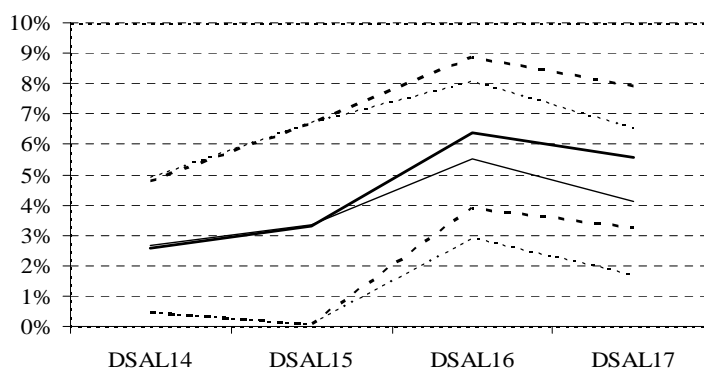
Formation employeur

(champ : ensemble des personnes ayant connu l'emploi au cours de la période t=2 à t=3)

(En trait gras, l'estimateur pondéré. En trait fin, l'estimateur naïf, en pointillés, les intervalles de confiance à 95 % associées à chacun des estimateurs précédents).

Lecture : dsal14 = variation de salaire entre t=1 (1994) et t=4 (1997)

Évolution du salaire annualisé



Comment l'enseignement universitaire à distance crée des opportunités de promotion professionnelle : l'exemple du Venezuela

*Jean-François Giret**

L'enseignement à distance était à l'origine un outil destiné à favoriser les politiques d'équité, en permettant aux personnes écartées du monde éducatif traditionnel d'accéder à l'enseignement supérieur. Néanmoins, depuis la fin des années 60 pour causes de restrictions budgétaires et d'explosion démographique, il est apparu dans beaucoup de pays comme un moyen d'accroître l'offre de formation sans augmenter proportionnellement les coûts (Ben Abdid, Orivel, 2000). Dans un pays qui a connu une forte explosion démographique, l'université d'enseignement à distance du Venezuela, l'Universidad Nacional Abierta, tente de répondre à cette double préoccupation. D'une part, l'absence de sélection à l'entrée, les faibles coûts d'inscription, la présence de centres locaux dans presque tout le territoire, permettent à des groupes de la population généralement plus défavorisée d'accéder à une formation universitaire. D'autre part, la formation principalement basée sur l'enseignement à distance, permet une diminution sensible des coûts de formation par élève. De fait, deux types de public étudiant se sont inscrits à l'université. Le premier, traditionnel, voit dans la formation à distance, la possibilité d'une mobilité professionnelle ascendante. Les étudiants sont avant tout des salariés qui mènent conjointement une activité professionnelle et des études par correspondance. Généralement, un diplôme universitaire leur permet d'espérer une progression de carrière et l'accès à certaines catégories d'emploi. C'est notamment la règle pour certains salariés travaillant dans le secteur public, majoritaires parmi les étudiants de l'université. Plus récemment, un second type d'étudiants s'est inscrit à l'université. Pour ces derniers, l'enseignement à distance est plus un moyen de contourner l'université traditionnelle sélective et payante, pour acquérir un diplôme de l'enseignement supérieur. Souvent plus jeunes, ces étudiants ont peu travaillé avant de s'inscrire à l'université même s'ils ont occupé par la suite des activités professionnelles durant les études.

L'objectif de la communication sera de se focaliser sur la formation professionnelle des personnes qui travaillent au moment de leur accès à l'université. Il s'agira plus précisément de savoir si les étudiants qui s'inscrivent dans l'optique d'une formation professionnelle tirent un avantage de leur diplôme sous la forme d'une promotion ou d'une augmentation salariale. Un moyen pour y répondre est de s'interroger sur les débouchés professionnels des diplômés issus des différentes formations proposées par l'Universidad Nacional Abierta. Une enquête longitudinale rétrospective menée par l'UNA en 2000 et 2001 sur près de 2250 diplômés de cette université permet d'observer la mobilité professionnelle à l'issue de la formation. Notre communication se focalisera sur les effets de la formation en termes de mobilités professionnelle et salariale. Elle s'interrogera également sur les différents facteurs susceptibles d'influencer cette mobilité (la discipline choisie, les expériences professionnelles avant et pendant la formation, l'âge, la situation géographique des diplômés). Après avoir exposé dans une première partie, les logiques qui gouvernent le développement de l'enseignement à distance dans les pays en développement et dans une deuxième partie l'évolution de ce type d'éducation dans l'enseignement supérieur au Venezuela, nous présenterons ensuite dans une troisième partie l'enquête réalisée l'UNA. Nous exposerons brièvement la modélisation économétrique dans une quatrième partie puis nous détaillerons les principaux résultats dans la cinquième partie.

1. Enseignement à distance et opportunité de formation dans les pays en voie de développement

L'enseignement à distance est généralement présenté comme un moyen de diminuer les coûts de l'éducation tout en proposant une offre d'éducation plus large à des publics ayant souvent des difficultés à accéder à l'offre d'éducation traditionnelle. C'est notamment le cas dans des régions où l'éloignement géographique rend difficile l'accès à l'éducation. Les contraintes de distance et la faible concentration de la demande d'éducation contraignent l'offre de formations supérieures à se concentrer dans les zones les plus peuplées, renforçant les inégalités face à l'éducation. L'enseignement à distance permet plusieurs types d'économies face à l'enseignement traditionnel en réduisant le coût des infrastructures, les coûts de transport des élèves et des enseignants. Il permet également de faire des économies d'échelle et donc de diminuer le coût par étudiant : le nombre d'enseignants dépendant beaucoup moins du nombre d'étudiants. La combinaison d'un enseignement traditionnel et d'un enseignement à distance peut en outre procurer des économies de champ (Burton, 1998) par la préparation de manuels de cours, d'exercices... Si

* Céreq, Marseille (giret@cereq.fr).

d'autres coûts liés par exemple à l'utilisation de nouvelles technologies sont parfois plus élevés que dans l'enseignement traditionnel (Brent, 1999) il n'en demeure par moins qu'un des intérêts de l'enseignement à distance est de réduire les coûts par étudiant. Se posent néanmoins les questions de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement à distance, surtout lorsqu'il est mis en œuvre dans les pays en développement (Psacharopoulos et Whoodhal, 1988).

L'efficacité interne d'une formation concerne principalement les résultats scolaires au sens large : taux de réussite ou d'abandon, durée des études... Les statistiques concernant l'enseignement à distance montrent sans ambiguïté une efficacité interne souvent largement inférieure à l'enseignement présentiel (Potashnick et Capper, 1998). Les taux d'abandon nettement plus importants dans l'enseignement à distance sont liés à de nombreux facteurs : incitations plus faibles du fait de la difficulté d'acquérir des connaissances de manière passive par la présence à des cours, par les échanges formels ou informels avec d'autres élèves ou avec les enseignants, absence de contrôle continu de connaissance... À cela s'ajoutent souvent d'autres facteurs non spécifiques à l'enseignement à distance : ce sont souvent les mêmes raisons qui expliquent le choix de l'enseignement à distance qui vont être la cause de difficultés dans ce type d'enseignement. Ainsi, l'existence d'une activité salariée réduit le temps réservé à la formation à la fois qualitativement mais également quantitativement surtout lorsque cette dernière est complètement déconnectée du domaine d'études. L'éloignement géographique, qui se combine parfois à un éloignement culturel et social, rend également difficile l'accès aux bibliothèques et à différents centres d'informations utiles à l'étudiant.

L'efficacité externe de l'enseignement à distance est semble-t-il beaucoup moins étudiée. Se pose néanmoins la question de la valeur du diplôme et de sa reconnaissance sur le marché du travail. Conséquence des taux de réussite plus faibles, la valeur de signal associée à l'obtention du diplôme peut être plus élevée que dans l'enseignement traditionnel. Elle signale alors la motivation du diplômé mais surtout sa capacité à apprendre de manière autonome en préparant les individus à s'auto-former dans des environnement de travail (Jacquinot, 1993). Cependant, ce type d'enseignement prive souvent l'élève de contacts avec le marché local du travail : à la différence des établissements traditionnels, la possibilité de nouer des liens directs avec les employeurs locaux est beaucoup plus complexe pour l'enseignement à distance. De plus, s'il n'est pas adapté localement, le risque est de produire une offre de diplômés inadéquate par rapport aux débouchés locaux. En termes de capital humain, si l'individu a une activité professionnelle en rapport avec sa formation, on peut légitimement penser que sa productivité sera supérieure du fait de la combinaison d'une formation par la pratique dans l'emploi et d'une formation plus théorique. Dans le cas contraire, du fait de la spécificité de la formation à distance et de l'isolement de l'individu, il est possible que l'acquisition de capital humain soit réduite.

L'éducation à distance est également présentée comme un moyen de faire accéder à l'éducation des groupes qui seraient défavorisés dans l'accès à l'enseignement traditionnel, du fait de leur éloignement géographique, de l'exercice d'une activité professionnelle ou de raisons familiales. En ce sens, l'éducation à distance renforcerait l'équité dans l'accès aux savoirs. Cependant, de nouvelles distorsions sont générées par ce mode d'enseignement du fait de l'évolution des technologies. Pour les élèves, les coûts d'un enseignement par radio ou d'un enseignement en ligne ne sont pas les mêmes surtout pour les pays en développement, d'où un risque évident d'augmenter les inégalités. On peut même penser que si l'on compare les diplômés par rapport aux inscrits, ce type d'enseignement soit plus inégalitaire que l'enseignement traditionnel. Mais l'un des intérêts de ce type d'enseignement est de pouvoir cibler certains groupes professionnels qui ne peuvent que difficilement avoir accès à l'enseignement présentiel ou qui sont jugés prioritaires pour l'accès à une formation professionnelle : c'est notamment le cas de la formation à distance des enseignants privilégiée par la Banque Mondiale dans les pays en développement (Potashnick et Capper, 1998).

2. L'université d'enseignement à distance au Venezuela

Le Venezuela a traversé ces dernières années une sévère crise économique malgré ses importantes richesses naturelles : le pétrole représente actuellement 25 % du PIB, 44 % des revenus fiscaux et 71 % du total des exportations. Si une amélioration très récente et principalement due à la hausse des cours du pétrole a permis au pays de sortir d'une croissance négative et d'une période de difficultés économiques et politiques, le Venezuela se caractérise toujours par des inégalités économiques et sociales très importantes. Il semble que l'éducation soit un moyen de réduire en partie ces inégalités en permettant d'échapper à la pauvreté, notamment pour les jeunes sortants de l'enseignement secondaire (Freije, 2000). Mais, depuis 1975, le Venezuela a connu ces dernières décennies une baisse sensible de ces rendements de l'éducation jusqu'aux années 96, puis une légère reprise depuis sans arriver au niveau des années 1975. Ils étaient en 2002 d'environ 10,4 % contre 13,7 % en 1975. Parallèlement, le pays se

caractérisé par un secteur informel important et en forte hausse depuis une vingtaine d'années. Il concerne plus de la moitié des vénézuéliens (54 %) et semble générer de plus en plus d'inégalités économiques (Orlando, 2001). Les rendements de l'éducation y sont de 3 à 4 points inférieurs (Patrinos et Sakellariou, 2004).

L'Université Nacional Abierta, institution publique de caractère national, a été créée en 1977, avec pour objectif d'être le principal acteur du pays dans l'enseignement supérieur à distance. L'enjeu était de former les cadres et professionnels afin de répondre aux besoins du marché du travail notamment par le biais de la formation continue. En effet, la préoccupation principale était de proposer une formation supérieure aux personnes qui travaillent (Article 1 A des Dispositions générales de l'université). Basée à Caracas, l'université disposait d'un réseau de 20 centres locaux dans chaque état du Venezuela. Elle a maintenant 22 centres locaux ainsi que 18 unités d'appui et 17 centres d'épreuves dans des localités plus éloignées. L'enjeu était clairement de proposer une éducation supérieure publique et de qualité dans l'ensemble du pays et notamment dans des états où les chances d'accès à l'éducation supérieure étaient faibles du fait de l'absence d'offre de formation. Face à un enseignement supérieur sélectif et dont les coûts restaient relativement prohibitifs, l'université proposait une offre de formation peu sélective et à faible coût, répondant à un objectif d'enseignement de masse (Article 1 B). Elle s'appuie pour cela sur un investissement important dans les différentes formes de communication à distance et notamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication. En 2000, plus de 800 000 étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur vénézuélien, dont 510 000 dans les universités. S'il y a le même nombre d'universités publiques et privées (21), les 4/5^{es} des étudiants sont inscrits dans les universités publiques. L'Université Nacional Abierta avec en 2000, 32 336 étudiants, dont 6300 nouveaux inscrits, était parmi les dix plus importantes universités du pays. Cette même année 1847 diplômés sont sortis de l'université, soit près de 5 % des sortants des universités publiques du pays. Une des préoccupations de l'université était de s'interroger sur la valeur sociale, économique et professionnelle des diplômés qu'elle délivre. Dans un environnement universitaire élitiste, il était important de savoir comment était reconnu sur le marché du travail le diplôme de l'UNA.

3. Les données

Pour répondre à cette question, l'université a décidé de construire une enquête longitudinale rétrospective¹. Ce travail s'appuie sur une partie de cette enquête menée par l'UNA en 2000 et 2001 sur près de 2250 diplômés de l'université. Elle permet notamment d'observer les évolutions de carrière professionnelle à l'issue de la formation. Cette enquête a principalement été réalisée dans l'année qui suit la fin de la formation lors de la cérémonie de remise officielle du diplôme. Ce mode de questionnement présentait l'avantage d'avoir une bonne couverture de la population enquêtée : la participation à cette cérémonie étant souvent considérée importante symboliquement bien que les diplômés puissent dès la fin de leur formation se présenter comme diplômés de l'université. Le principal inconvénient réside néanmoins dans la durée d'observation après l'obtention du diplôme. Il semble cependant que les changements dans la carrière arrivent plutôt rapidement dans les mois qui suivent l'obtention du diplôme.

L'enquête fournit des informations sur les caractéristiques individuelles des diplômés, leur parcours scolaire antérieur, leur situation professionnelle avant l'accès à l'université (près des trois quarts des diplômés de notre échantillon travaillaient avant d'accéder à la formation), leur parcours scolaire durant les études et enfin leur situation professionnelle six mois après la fin de leur formation. Parmi les 2250 personnes enquêtées, 353 ne déclarent pas une situation d'emploi à la date de l'enquête, soit un peu moins de 16 % de la population. Au sein de cette population, environ 20 % ne travaillaient pas avant d'accéder à l'UNA. La très grande majorité des diplômés sont inscrits dans une des filières d'éducation que propose l'université : l'obtention de diplôme universitaire étant souvent une condition nécessaire pour une titularisation ou pour une promotion. À la date de l'enquête, plus de 60 % des diplômés en emploi sont enseignants et près de 70 % travaillent dans le secteur public. Si l'on retient les critères définis par Orlando (2001) pour délimiter le secteur informel au Venezuela, seulement 11 % des diplômés du supérieur travaillent dans le secteur informel contre 54 % pour l'ensemble de la population en emploi.

1. Cette enquête a été réalisée par une équipe de chercheurs de l'université dirigée par Josefina Tugues. Elle a notamment bénéficié d'un financement du CORDIPLAN. Le Ministère des Affaires Étrangères français a également participé à la construction de ce projet. Cette communication s'appuie sur une partie de l'échantillon obtenu dans le cadre de cette enquête. Les hypothèses et points de vue exposés n'engagent pas l'université et sont de la responsabilité de l'auteur.

Nous nous focalisons sur trois variables susceptibles de décrire les changements professionnels :

- une augmentation salariale liée à l'obtention du diplôme,
- une mobilité professionnelle ascendante dans le même emploi, caractérisé par un changement de responsabilités,
- une efficacité plus forte dans l'emploi liée à la formation.

Une quatrième variable concernant l'effet de l'emploi négatif sur la réussite scolaire, nous permet de mesurer l'effet perturbateur de l'emploi sur les études.

Le tableau 1 présente les résultats de ces quatre variables pour les trois types de filières de l'UNA, la filière éducation restant largement majoritaire.

Tableau 1

CARRIERE PROFESSIONNELLE SELON LA FILIERE CHOISIE A L'UNIVERSITE

	Augmentation salariale liée à l'obtention du diplôme	Mobilité professionnelle ascendante dans le même emploi	Efficacité plus forte dans l'emploi liée à la formation	Effet perturbateur de l'emploi sur la réussite scolaire
Éducation	79 %	44 %	75 %	16 %
Administration et comptabilité publique	53 %	42 %	73 %	29 %
Ingénieries				
Administration d'entreprise ²	61 %	56 %	80 %	30 %
Ensemble	76 %	44 %	75 %	30 %

Globalement, ces premiers résultats montrent que la formation de l'UNA joue un rôle positif sur la carrière professionnelle de ses diplômés. Les trois quarts des diplômés ont une augmentation salariale significative liée à l'obtention de leur diplôme. Le même nombre se dit plus efficace dans l'emploi grâce à la formation. 44 % ont eu une mobilité professionnelle ascendante lorsqu'ils sont restés dans le même emploi. Les résultats par filière de formation sont relativement homogènes par rapport à ces tendances générales. Seules l'ingénierie et les filières de gestion se distinguent par un effet plus positif sur les 4 indicateurs.

4. La modélisation économétrique

L'enjeu est maintenant de tester l'effet des différentes variables toutes choses égales par ailleurs. Comme on l'a vu dans la première partie de ce texte, plusieurs caractéristiques peuvent influencer à la fois l'accès à l'enseignement à distance comme un mode de formation continue et l'effet qu'a cette dernière sur la carrière professionnelle des étudiants de l'UNA : outre la filière, la région, le genre, le lien de l'emploi avec les études, être dans le secteur informel... Nous avons donc utilisé un modèle probit bivarié à observabilité partielle proposé par Meng et Schmidt (1985) qui permet de tenir compte de la corrélation entre deux équations. Le modèle probit bivarié à observabilité partielle est employé dans le cas de deux variables dépendantes binaires et que l'une d'entre elles n'est observée que pour une partie de l'échantillon. Dans notre cas, la première équation concerne la probabilité de s'inscrire à l'UNA tout en ayant une activité professionnelle et, la seconde les changements professionnels occasionnés par l'obtention du diplôme (augmentation salariale, promotion...)

$$z_{i1} = \beta'_1 x_{i1} + \varepsilon_{i1}, \quad y_{i1} = 1 \quad \text{si } z_{i1} > 0$$

$$z_{i2} = \beta'_2 x_{i2} + \varepsilon_{i2}, \quad y_{i2} = 1 \quad \text{si } z_{i2} > 0$$

$$\varepsilon_{i1}, \varepsilon_{i2} \sim BVN(0,0,1,1, \rho)$$

2. Ces deux filières ont été regroupées pour des raisons d'effectifs. Comparées aux deux autres filières, elles sont plus orientées vers le secteur public.

y_{i2} n'est observé que si $y_{i1}=1$. Autrement dit l'équation 2 (les effets sur les carrières professionnelles) n'est observée que pour les étudiants jeunes ayant connu un emploi. La présence d'un biais de sélection ne permet pas d'estimer les deux équations séparément, sauf dans le cas où $\rho = 0$.

Les deux équations ont été estimées conjointement par maximum de vraisemblance. La fonction de vraisemblance est de la forme :

$$\ln L(\beta_1, \beta_2, \rho) = \sum_i^N \left\{ y_{i1} y_{i2} \ln \Phi_2(\beta_1 x_{i1}, \beta_2 x_{i2}; \rho) + y_{i1} (1 - y_{i2}) \ln [\Phi(\beta_1 x_{i1}) - \Phi_2(\beta_1 x_{i1}, \beta_2 x_{i2}; \rho)] + (1 - y_{i1}) \ln [\Phi(-\beta_1 x_{i1})] \right\}$$

Φ_2 et Φ sont les densités de la loi normale bivariée centrée réduite et de la loi normale univariée centrée réduite.

5. Les résultats

Les résultats de la première équation sont présentés dans la première colonne du tableau³. Comme attendu, la probabilité de suivre la formation à l'UNA dans une logique de formation continue dépend positivement de l'âge, mais de manière décroissante comme nous le montre le coefficient associé au terme quadratique. Elle est également dépendante de la filière suivie dans l'enseignement secondaire : les jeunes issus des disciplines les plus générales, sciences humaines et sciences exactes accèdent beaucoup moins à l'université en formation continue. En revanche, elle n'est pratiquement pas liée au type de formation choisie par l'étudiant lors de son inscription à l'université. Si la profession et le niveau d'éducation des parents n'ont pas d'influence, avoir une bourse pour faire ces études semble davantage réservé aux jeunes en formation initiale. Les hommes, surtout lorsqu'ils sont nés au Venezuela, ont également plus de chance de travailler durant leurs études à l'UNA. Enfin, si l'on fait exception de Caracas et de son district, il semble que les différences entre états jouent peu dans l'accès à la formation continue. L'effet positif associé à Caracas peut s'expliquer par la plus forte concentration des établissements d'enseignement supérieur sur Caracas et son district qui rend plus accessible la formation initiale. De ce fait, le public s'inscrivant à l'UNA est plutôt celui qui a des difficultés à suivre une formation présentielle du fait d'une activité professionnelle.

Les résultats de la seconde équation sont présentés dans les autres colonnes du tableau 2. Ainsi, pour les facteurs ayant favorisé une augmentation salariale, les résultats présentés dans la seconde colonne du tableau 2 montrent que les plus nombreux à en bénéficier sont les étudiants inscrits en éducation et surtout ceux qui ont un emploi en rapport avec leur formation. Autrement dit, la formation bénéficie en premier lieu aux enseignants qui poursuivent une formation universitaire par l'enseignement à distance, leur promotion professionnelle étant largement conditionnée par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. En revanche, l'augmentation est moins élevée dans le secteur informel où les rendements de l'éducation sont plus faibles. Le fait d'avoir une bourse semble également être un facteur positif alors qu'être passé dans une autre université -et très souvent, y avoir échoué- semble plutôt un signal discriminant.

Les facteurs influençant une mobilité professionnelle ascendante dans l'emploi occupé durant les études vont globalement dans le même sens. Avoir une bourse pour financer ses études ou un emploi en rapport avec la formation augmente ses possibilités de promotion. En revanche, les opportunités de promotion professionnelle sont plus élevées pour les jeunes diplômés de filières scientifiques et technologiques, contrairement aux augmentations salariales qui bénéficiaient davantage aux étudiants d'éducation. Enfin, travailler dans le secteur informel pénalise toujours les espoirs de promotion professionnelle alors qu'être diplômé de l'université dans le sud et de l'est du pays constitue un avantage dans des États où les possibilités de formation sont rares et souvent très coûteuses.

Si l'on se focalise maintenant sur le troisième indicateur, plus subjectif, centré sur la manière dont les étudiants ont perçu les avantages de la formation par rapport à l'efficacité de leur travail, les résultats vont globalement dans le

3. Pour alléger la présentation, seuls les résultats concernant la première estimation (activité professionnelle durant la formation, augmentation salariale suite à l'obtention du diplôme) sont présentés dans le tableau 4. Les résultats portant sur la première équation peuvent varier légèrement entre les 4 estimations du fait de la nature de l'estimation et de la présence de valeurs manquantes différentes dans les 4 variables endogènes.

même sens que précédemment. Avoir un emploi en rapport avec la formation, notamment dans les filières orientées vers le secteur privé (ingénierie et gestion) s'avère plutôt un avantage, alors que travailler dans le secteur informel apparaît toujours comme pénalisant. Enfin, avoir décroché une bourse durant ses études est toujours un facteur positif.

La quatrième colonne du tableau 4 présente les résultats de l'estimation concernant les effets négatifs de l'activité professionnelle sur le rendement scolaire, tels qu'ils sont perçus par les jeunes. Les étudiants en éducation semblent éprouver le moins de difficultés à combiner activité professionnelle et études. De même, ceux qui ont déjà une expérience universitaire dans un autre établissement de formation et surtout, ceux qui ont une activité professionnelle en lien avec leurs études parviennent à mieux tirer leur épingle du jeu. En revanche, travailler dans le secteur informel constitue toujours un désavantage pour la réussite scolaire. Si l'on reproduit l'estimation avec un indicateur plus objectif de retard scolaire mais non directement lié à l'exercice d'une activité professionnelle, les résultats présentés dans la dernière colonne du tableau 2 sont cohérents avec les précédents. Ainsi, être passé par l'enseignement secondaire semble toujours un handicap alors qu'être diplômé d'une filière d'éducation et avoir déjà une expérience d'études à l'université reste un avantage. Posséder un ordinateur ou avoir accès à internet permet également d'avoir une durée d'études plus courte. Enfin, les étudiants travaillant dans Caracas et son district semblent les moins gênés par leur activité professionnelle, ce qui peut être lié à la plus grande facilité à accéder aux différents modes de formation proposés par l'UNA. Cependant, les jeunes étudiant dans les États peu peuplés du sud et de l'est du pays ont également des durées plus courtes que ceux vivant dans les autres États.

La modélisation permet également d'obtenir un terme rho associé aux termes d'erreurs dans les deux équations. Le coefficient associé à ce terme d'erreur est largement significatif et négatif dans la première estimation. Il montre ainsi que les résidus entre les deux équations sont corrélés et que les caractéristiques inobservées associées à la probabilité de suivre une formation tout en ayant une activité professionnelle sont négativement corrélées avec celles d'avoir une augmentation salariale. L'interprétation est la même pour la troisième estimation et est en sens opposé pour la quatrième, bien que la significativité du coefficient soit beaucoup plus faible.

Conclusion

Cette communication avait pour objectif de s'interroger sur les opportunités professionnelles que permettait une formation supérieure à distance dans un pays en développement, le Venezuela. Il s'agissait plus précisément à partir d'une enquête réalisée auprès des diplômés de l'Universidad Nacional Abierta, d'étudier la valeur professionnelle du diplôme et de la formation délivrée par l'UNA lorsqu'elle était choisie dans une logique de formation continue. Cette enquête rétrospective permet d'étudier les changements professionnels qu'ont pu connaître les diplômés de l'UNA à la fin de leur formation. Nos résultats montrent que la formation délivrée par l'université permet majoritairement une amélioration de la situation professionnelle de ses diplômés. Dans l'année qui suit la formation, trois diplômés sur quatre ont eu une augmentation salariale liée à l'obtention du diplôme et 44 % ont connu une mobilité professionnelle ascendante. Enfin, trois diplômés sur quatre se jugent plus efficaces suite à la formation dans l'exercice de leur emploi. Ces résultats sont relativement homogènes par filière même si ce sont les diplômés des filières d'ingénierie et de gestion, plus tournées vers le secteur privé, qui bénéficient le plus de promotions professionnelles avant l'accès à l'UNA.

L'analyse toutes choses égales par ailleurs vient nuancer et compléter ces résultats. Elle montre notamment que les opportunités professionnelles sont plus élevées lorsque l'emploi est en lien direct avec les études. C'est notamment le cas des enseignants qui ont choisi une filière d'éducation et qui sont les plus nombreux à avoir des augmentations salariales suite à l'obtention du diplôme. Les effets des caractéristiques socio-démographiques sont relativement faibles : la profession et le niveau d'éducation n'ont pratiquement aucun rôle en aval de la formation, la localisation géographique intervient peu. En revanche, avoir une bourse publique constitue un avantage certain pour la suite de la carrière professionnelle, même si elle ne garantit pas systématiquement une promotion professionnelle ou salariale. Inversement, le fait d'avoir suivi un enseignement secondaire public est plutôt pénalisant, ce qui peut sembler contradictoire avec les objectifs d'équité que se fixe l'université. Enfin, dans un pays où l'emploi se trouve majoritairement dans le secteur informel, une faible proportion de diplômés de l'UNA travaille dans ce secteur. Cependant, lorsque cela est le cas, ils ont souvent été gênés durant leur formation et ont connu ensuite plus de difficultés pour la valoriser. Ce travail ne constitue néanmoins qu'une première étape dans un processus plus général d'évaluation de l'offre de formation proposée par l'UNA et par d'autres universités. Un des enjeux est de proposer une enquête sur les effets respectifs des diplômés délivrés par les différentes universités, notamment en formation continue, en tenant compte de leur spécificité.

Bibliographie

Ben Abdid, Orivel, 2000, Enseignement à distance : équité ou efficacité, In : A. Alcouffe, B. Fourcade, J.-M. Plassard, G. Tahar (coord.), *Efficacité versus équité en économie sociale : XX^{es} Journées de l'A.E.S.*, t. 1, Paris, L'Harmattan, Collection Logiques économiques, p. 405-416.

Brent B. O., 1999, « Distance Education: implications for equity and cost-effectiveness in the allocation and use of educational resources », *Journal of Educational Finance*, Vol. 25, Issue 2, Fall, p. 292-254.

Burton R. O., 1998, « Costs and Benefits of Increasing Access to a Traditional Agricultural Economics Course », *American Journal of Agricultural Economics*, Volume 80, Number 5, p. 979-983

Freije S., 2000, Income, positional and Poverty Dynamics in Venezuela, *2000 Meetings of the LACEA/WB/IDB Network on Inequality and Poverty*, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, October, 11th.

Glewwe P, 2002, « Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes », *Journal of Economic Literature*, vol. 40, n° 2, p. 436-482

Jacquinet G., 1993, « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance », *Revue Française de pédagogie*, 102, p. 55-67.

Meng C., Schmidt P., 1985, « On the Cost of Partial Observability in Bivariate Probit Models », *International Economic Review*. 26 (1), p. 71-86

Orlando M.B., (2001), « The informal sector in Venezuela: catalyst or hindrance for poverty education », *Social Science Research Network Electronic Paper Collection*, n° 299776, 47 p.

Patrinos H. A., Sakellariou C.N., 2004. « Economic Volatility and Returns to Education in Venezuela: 1992–2002 », *Policy Research Working Paper Series*, n°3459, The World Bank

Potashnick M., Capper J., 1998, « Distance Education: growth and diversity », *Finance and development*, volume 35, issue 1, March, pp.42-45.

Psacharopoulos, Whoodhal (1988), *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*, Paris, Economica.

Tableau 2

EFFET DE LA FORMATION SUR LA CARRIERE PROFESSIONNELLE

	Diplôme de l'université obtenu en formation continue	Effet sur une augmentation salariale liée à l'obtention du diplôme	Effet sur la mobilité professionnelle ascendante dans le même emploi	Effet sur l'efficacité de l'emploi occupé durant la formation	Effet perturbateur de l'emploi durant les études	Effet sur une durée d'études supérieure à 6 ans
Constante	- 3.92 ***	0,58***	-0,44***	0,55***	-1,29***	0,56***
Genre						
Homme	0,81***	Ns	0,22***	Ns	Ns	-0,23***
Discipline choisie dans l'enseignement secondaire						
<i>Ref. sciences sociales</i>	<i>Ref.</i>				<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
Filières industrielles ou agricoles	Ns				-0,46***	Ns
Filières scientifiques	-0,60***				0,18 ^s	0,21**
Sciences humaines	-0,58***					Ns
Type d'enseignement secondaire						
Enseignement secondaire à distance	NS				Ns	Ns
Enseignement secondaire public	-0,17**				0,26***	0,20***
Profession des parents						
<i>Ref. père ouvrier, employé</i> <i>mère ouvrière, employée</i>	<i>Ref.</i>					
Père cadre, professionnel	-0,23 ^s					
Mère cadre, professionnel	Ns					
Père sans activité professionnelle, nsp	Ns					
Mère sans activité professionnelle, nsp	Ns					
Niveau d'éducation des parents						
Père diplômé du supérieur ou du secondaire	Ns					
Mère diplômée du supérieur ou du secondaire	-0,19 ^s					
Âge	0,22***					
Âge ²	-0,002***					
Nationalité Vénézuélienne	0,30**					
Avoir une bourse publique	-0,49**	0,49*	0,81***	1,14***	Ns	-0,34 ^s
Formation suivie à l'UNA						
Éducation		<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
Administration et comptabilité publique		-0,61***	Ns	Ns	0,45***	Ns
Ingénieries et filières scientifiques		-0,49***	0,29**	0,24*	0,46***	0,42***
Emploi à la date de l'enquête en rapport avec la formation		0,59***	0,32***	0,43***	-0,23**	Ns
Avoir un ordinateur durant ses études					Ns	-0,14*
Avoir accès à internet					Ns	-0,16*
Être passé par une autre université		-0,17*	Ns	Ns	-0,29**	-0,37***
Durée des études à l'UNA supérieure à 7 ans		Ns	-0,12 ^s	-0,12 ^s	Ns	
Travailler dans le secteur informel		-0,21*	-0,25*	-0,23*	0,22*	0,21*
Régions						
<i>Ref. États du centre-est</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
District de Caracas	0,49***	Ns	Ns	0,23*	Ns	-0,33***
États du centre-ouest	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
États des Andes	Ns	Ns	Ns	0,17 ^s	-0,27**	Ns
États de l'ouest	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
États de sud et de l'est du pays	0,20*	0,20*	0,32*	Ns	Ns	-0,26***
RHO(1,2)		-0,78***	Ns	-0,56*	Ns	-0,62**
Log-vraisemblance		-1411,73	-1282,86	-1260,24	-1167,43	-1370,02

Analyse rétrospective de la formation des compétences professionnelles des diplômés de l'enseignement supérieur issus de 12 pays européens et du Japon

Jean-Jacques Paul*, Marc Demeuse**

Introduction

L'évaluation des compétences chez les adultes : un domaine encore très peu couvert

L'étude de la construction des compétences professionnelles des diplômés de l'enseignement supérieur nécessite de disposer à la fois d'un accès aux compétences d'individus sur le marché du travail, mais aussi d'informations sur l'évolution de ces compétences lors de leurs formations initiale et continuée¹, aussi bien que lors de leurs premières années d'expérience professionnelle. Dans la perspective comparative qui est celle adoptée par les auteurs, il existe malheureusement peu d'études puisque, du moins pour ce qui concerne la France², les données de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA), plus connue sous son acronyme anglais (IALS), n'ont jamais été rendues publiques et que la France ne participe pas actuellement au programme ALL (Adult Literacy and Lifeskills survey), destiné à poursuivre les travaux menés dans le cadre de IALS³. Si ces études auraient pu fournir notamment des évaluations en situation fonctionnelle des compétences chez des sujets adultes, l'absence de participation à ces programmes conduit à rechercher d'autres sources d'informations reposant sur l'auto-évaluation des compétences par les sujets eux-mêmes. C'est notamment l'un des objectifs poursuivis par le programme CHEERS (Careers After Higher Education: A European Research Survey)⁴, impliquant des équipes de recherche européennes et japonaises. Contrairement à IALS et ALL, ce programme consiste à interroger uniquement des diplômés de l'enseignement supérieur. Il présente ainsi l'avantage d'investiguer une population à la fois plus limitée et mieux définie, mais aussi un groupe numériquement important d'individus diplômés la même année.

CHEERS, une alternative basée sur l'auto-évaluation

Ce programme international, financé notamment par le *Cinquième Programme Cadre européen*, a été mené dans 13 pays (Autriche, République Tchèque, Finlande, France, Allemagne, Italie, Japon, Norvège, Espagne, Suède, Islande, Pays-Bas et Royaume-Uni). Environ 3.000 diplômés de l'enseignement supérieur de chacun de ces pays ont été interrogés par questionnaire entre l'automne 1998 et le printemps 2000. Le questionnaire, adressé par voie postale, portait sur la relation entre leur formation et l'emploi occupé quatre ans après leur sortie des études. Cet instrument comportait des questions relatives à leurs caractéristiques socio-économiques, à leur parcours scolaire, à la transition entre leur formation initiale et la vie active, au début de leur carrière professionnelle, à leur satisfaction dans l'emploi et à une évaluation rétrospective de leur formation supérieure.

Cette collecte de données a permis d'envisager un grand nombre d'analyses, dont notamment l'exploration de la relation entre l'organisation de la formation initiale et les compétences développées (Paul et Murdoch, 2003c) ou les compétences apprises en formation et les compétences utiles dans l'emploi (Paul et Murdoch, 2003b). D'autres domaines plus spécifiques, comme les compétences informatiques (Paul et Murdoch, 2003a), ont aussi pu être investigués.

* Irédu-CNRS, Université de Bourgogne, Dijon (jean-jacques.paul@u-bourgogne.fr).

** Institut d'Administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique (marc.demeuse@umh.ac.be).

1. L'un des auteurs a contribué à l'analyse des parcours de formation continuée dans le contexte belge, au départ de l'enquête sur les forces de travail (Baye, Mainguet, Demeuse et Hindryckx, 2003).
2. Cette difficulté n'est pas exclusivement française. Ainsi l'un des auteurs constate le même problème en Belgique francophone (Demeuse, 2002).
3. Les régions wallonne et flamande de Belgique ont participé à la mise au point de l'étude ALL. Les résultats de la phase pilote ont été présentés par Baye, Demeuse, Hindryckx et Mainguet (2002).
4. Pour plus d'information sur ce programme : <http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>

Les analyses qui sont proposées dans le cadre de cette communication portent sur la construction des 36 compétences professionnelles sur lesquelles les répondants ont été invités à s'auto-évaluer à l'aide d'une échelle de type Likert (Demeuse, Murdoch et Paul, 2004). Le questionnaire d'autoévaluation, enregistré au temps T0, comprend également des informations sur les étapes de vie antérieures (voir figure 1). Il implique notamment une auto-évaluation rétrospective sur la base des mêmes 36 compétences à la sortie des études supérieures, quatre années avant T0 (soit T-4). Un ensemble de questions porte sur la formation initiale préalable aux études supérieures (type et série du Baccalauréat, mention obtenue, année d'obtention, stages, séjours à l'étranger, autres formations, parcours scolaires, redoublement éventuel...), soit au moins T-7 ou antérieur.

Des informations sont aussi collectées sur les études supérieures, dont notamment la répartition des activités de chaque étudiant durant celles-ci, l'importance relative des modes d'enseignement et d'apprentissage développés par les établissements d'enseignement supérieur qui ont délivré le diplôme en T-4 et la qualité de la formation telle qu'elle est perçue par les répondants.

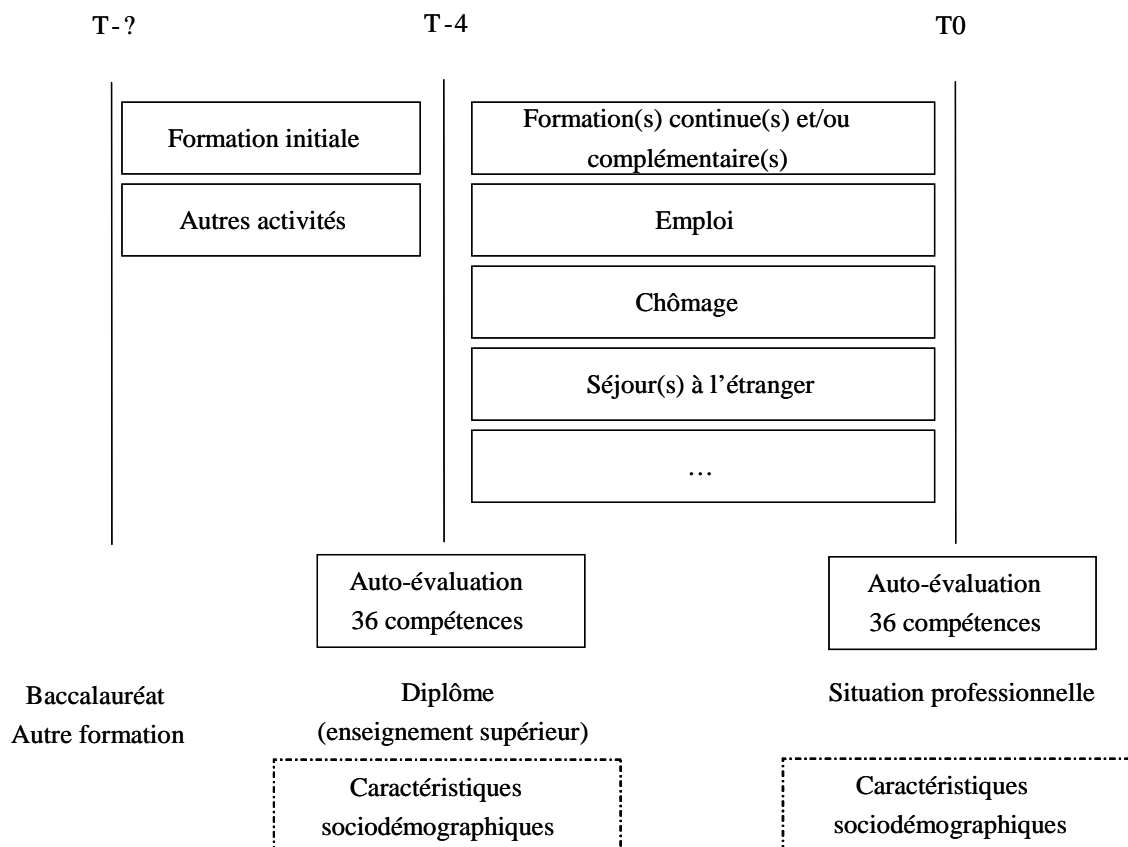
Une partie du questionnaire est consacrée à la période qui s'est écoulée entre l'obtention du diplôme (T-4) et T0. On y interroge les répondants sur leurs activités professionnelles, les éventuels séjours à l'étranger, la manière d'obtenir leur premier emploi et ce qu'ils considèrent comme déterminant dans cet épisode, la durée et l'importance des périodes de chômage, la nature du ou des emplois occupés, le secteur d'activité, les formations professionnelles ou complémentaires, le salaire, la satisfaction au travail.

Le questionnaire est complété par une série de questions relatives aux caractéristiques sociodémographiques des répondants, tant en T-4 qu'en T0. Un dernier volet porte sur l'appréciation que les répondants ont de leur formation initiale, ayant conduit au diplôme obtenu en T-4.

Nous faisons l'hypothèse que, dans la mesure où les individus occupent les emplois pour lesquels ils ont décrit le niveau de compétence requis, c'est qu'ils ont atteint ce niveau de compétences. Forts de ces informations, nous pourrions étudier comment le niveau de compétences évolue au cours des premières années de la vie professionnelle (en comparant les niveaux acquis et requis) et les événements de la trajectoire qui ont pu influencer ces évolutions (emplois occupés, formation continue, etc.)

Figure 1

PRESENTATION SCHEMATIQUE DE LA STRUCTURE DES DONNEES DISPONIBLES DANS LA BASE DE DONNEES CHEERS



Analyse de l'évolution des compétences durant les premières années après la sortie des études supérieures

Quels profils de compétences à la sortie des études supérieures (T-4) ?

La base de données internationale est extrêmement riche et les données recueillies à propos de chaque sujet sont fort nombreuses. En ce qui concerne l'auto-évaluation des compétences, chaque sujet était invité à se prononcer sur une échelle en 5 points pour chacune des 36 propositions présentées dans le tableau 1. Cette auto-évaluation rétrospective portait sur la maîtrise des compétences à la sortie de la formation initiale, c'est-à-dire au temps T-4.

Tableau 1

AUTO-EVALUATION DES COMPETENCES (QUESTION E1)

« Veuillez indiquer dans quelle mesure vous possédiez les compétences suivantes au moment de votre diplôme de 1995 ». De « Pas du tout » (5) à « Énormément » (1)

1. Culture générale
2. Pensée/connaissance interdisciplinaire
3. Connaissance propre à une filière
4. Connaissance des méthodes
5. Connaissance de langues étrangères
6. Compétences en informatique
7. Compréhension de systèmes techniques, organisationnels et sociaux complexes
8. Capacité de planification, de coordination et d'organisation
9. Capacité d'appliquer des règlements
10. Capacité de prendre en considération les aspects économiques
11. Capacité de recherche d'information
12. Capacité à résoudre des problèmes
13. Compétences analytiques
14. Capacités d'apprentissage
15. Capacité de raisonnement et d'autocritique de son travail
16. Créativité
17. Capacité de travail sous pression
18. Précision et souci du détail
19. Gestion du temps
20. Capacité de négociation
21. Santé physique et bon comportement pour le travail
22. Habileté manuelle
23. Autonomie de travail
24. Capacité à travailler en équipe
25. Capacité à prendre des initiatives
26. Capacité d'adaptation
27. Capacité à se faire respecter, à trancher, à persévérer
28. Capacité à se concentrer
29. S'impliquer personnellement
30. Loyauté, honnêteté
31. Pensée critique
32. Habileté dans la communication orale
33. Habileté dans la communication écrite
34. Tolérance, prise en compte d'autres points de vue
35. Capacité de leadership
36. Capacité à prendre des responsabilités, des décisions

De manière à étudier l'évolution des compétences à partir de l'analyse des réponses fournies quatre ans plus tard (T0), nous avons procédé en organisant les 36 variables liées à l'auto-évaluation des compétences selon deux dimensions (Demeuse, Murdoch et Paul, 2004).

L'examen des données ainsi obtenues a donné lieu à des analyses factorielles en composantes principales et à la constitution de deux échelles qualifiées de « professionnelle » et d'« académique ». Ces deux échelles ne

résultent pas directement de deux facteurs extraits au départ des analyses factorielles, mais de l'analyse approfondie des données et du regroupement des variables de manière à obtenir un premier ensemble dont l'unidimensionnalité est importante (alpha de Cronbach = 0,89 sur 19 variables). Les autres variables ont été regroupées de la même manière, mais sans obtenir un indice d'unidimensionnalité aussi élevé (alpha de Cronbach = 0,62 sur 5 variables). Les étiquettes attribuées à chacune des deux dimensions ne sont pas justifiées de manière statistique, mais en fonction de la composition de ces deux ensembles de variables : le second fait appel à des domaines plus abstraits et généraux alors que le premier semble davantage lié au travail ou à l'exercice d'une profession. Les deux dimensions ne sont pas orthogonales et les corrélations entre elles, pour chacun des 12 pays varient de 0,44 (Norvège) à 0,55 (France et Espagne).

Tableau 2

LES DEUX DIMENSIONS RETENUES POUR L'ANALYSE DE L'EVOLUTION DES COMPETENCES

Dimension « professionnelle »	Dimension « académique »
2. Pensée/ connaissance interdisciplinaire	1. Culture générale
7. Compréhension de systèmes techniques, organisationnels et sociaux complexes	3. Connaissance propre à une filière
8. Capacité de planification, de coordination et d'organisation	4. Connaissance des méthodes
9. Capacité d'appliquer des règlements	5. Connaissance de langues étrangères
10. Capacité de prendre en considération les aspects économiques	6. Compétences en informatique
11. Capacité de recherche d'information	14. Capacités d'apprentissage
12. Capacité à résoudre des problèmes	
13. Compétences analytiques	
15. Capacité de raisonnement et d'autocritique de son travail	
16. Créativité	
18. Précision et souci du détail	
19. Gestion du temps	
20. Capacité de négociation	
23. Autonomie de travail	
24. Capacité à travailler en équipe	
25. Capacité à prendre des initiatives	
33. Habileté dans la communication écrite	
35. Capacité de leadership	
36. Capacité à prendre des responsabilités, des décisions	

L'analyse des données sur l'ensemble des 12 pays permet de mettre en évidence des différences, pour chacune des deux dimensions. L'impact de l'appartenance à l'un ou l'autre des 12 pays, bien que significatif ($p < 0,0001$), n'est pas très fort : $R^2 = 0,09$ pour la dimension « professionnelle » et $R^2 = 0,12$ pour la dimension « académique » ($n = 36\ 141$ et $36\ 144$). Les pays peuvent être classés (tableau 3) selon la valeur moyenne sur chacun des deux indices⁵. Pour ces deux dimensions, on retrouve les deux mêmes pays aux extrémités de la distribution : les répondants suédois déclarent, en moyenne, plus que les autres posséder un niveau élevé de compétence alors que les Japonais se placent dans la configuration inverse. Pour la dimension « professionnelle », quatre groupes de pays se dégagent : la Suède, le Royaume-Uni et la Norvège (groupe 1), les Pays-Bas, la Finlande et l'Autriche (groupe 2), l'Espagne, la France, l'Italie et l'Allemagne (groupe 3), la République tchèque et le Japon (groupe 4). Pour la dimension « académique », les résultats sont moins clairs. En effet, si la Suède se distingue des autres pays, la Finlande ne parvient pas à se distinguer de l'Autriche et de la Norvège, alors que ces deux pays se distinguent pourtant entre eux. Viennent ensuite les Pays-Bas et l'Allemagne, puis un groupe constitué de quatre pays (Royaume-Uni, Italie, République tchèque et France). L'Espagne et le Japon forment un dernier groupe dont les résultats ne peuvent se distinguer.

5. Une valeur faible (0) indique en moyenne que les répondants possèdent « énormément » les compétences couvertes par cette dimension alors qu'une valeur élevée (5) indique au contraire que cet ensemble de compétences est moins présent.

Tableau 3

LA POSITION RELATIVE DES DOUZE PAYS PARTICIPANTS EN REGARD DES DEUX DIMENSIONS RETENUES

Dimension « professionnelle »		Dimension « académique »	
Suède (2,38)	*	Suède (2,24)	*
Royaume-Uni (2,45)	*	Autriche (2,31)	**
Norvège (2,53)	*	Finlande (2,34)	*** **
Pays-Bas (2,59)	**	Norvège (2,37)	***
Finlande (2,59)	**	Pays-Bas (2,42)	****
Autriche (2,64)	**	Allemagne (2,48)	****
Espagne (2,69)	***	Royaume-Uni (2,60)	*****
France (2,69)	***	Italie (2,63)	*****
Italie (2,70)	***	République tchèque (2,63)	*****
Allemagne (2,71)	**	France (2,65)	*****
République tchèque (2,89)	****	Espagne (2,67)	*****
Japon (3,04)	****	Japon (2,99)	*****

La présence d'un même nombre d'étoiles indique que deux pays ne se distinguent pas en regard de la dimension considérée (Bonferroni (Dunn) t Test à 0,05).

De manière à mieux comprendre les différences sur les deux dimensions, nous avons mis en relation ces informations avec les réponses à la question relative à l'importance de certaines activités pédagogiques ou domaines particuliers d'intérêt durant les études supérieures (Demeuse, Murdoch et Paul, 2004). Ces douze activités ou domaines sont : (1) l'accent mis sur les faits et connaissances appliquées, (2) l'accent mis sur les théories, les concepts ou les paradigmes, (3) les attitudes et compétences socio-communicatives, (4) l'apprentissage autonome, (5) l'obligation d'assister au cours, (6) la position centrale de l'enseignant dans la communication de l'information et dans sa compréhension, (7) la liberté de choisir les enseignements et les domaines de spécialisation, (8) l'apprentissage par projet et par résolution de problèmes, (9) l'acquisition directe de l'expérience professionnelle, (10) la possibilité de rencontres étudiants-enseignants en dehors des cours, (11) la rédaction d'un mémoire ou d'un projet d'étude et (12) l'évaluation régulière et détaillée des progrès de l'étudiant. L'adjonction de ces variables permet de porter la part de variance expliquée par l'appartenance à un pays particulier à 18 % et 21 %, respectivement pour les dimensions « professionnelle » et « académique » alors qu'elle était précédemment de 9 % et 12 %, comme nous l'avons indiqué, lorsque seule la variable « pays » était prise en compte. La contribution de chacune des 12 variables n'est pas uniforme pour les deux dimensions : pour la dimension « professionnelle », l'acquisition directe de l'expérience professionnelle (9) et la focalisation sur l'enseignant (6) ne contribuent pas de manière significative à l'explication de cette dimension alors que c'est l'obligation d'assister aux cours (5) qui ne présente pas de relation avec la dimension « académique ».

L'adjonction du sexe des répondants aux deux modèles, bien que significative (à $p < 0,0001$), ne présente qu'un intérêt modeste, de l'ordre d'1 % pour les deux dimensions, les garçons produisant des réponses légèrement plus élevées pour la dimension « académique » et légèrement plus faibles pour la dimension « professionnelle ».

Quelle évolution des compétences déclarées depuis la sortie des études (T-4) ?

La dimension professionnelle (tableau 4) a vu son niveau augmenter le long des premières années sur le marché du travail. Mais ce sont ceux qui avaient déjà un meilleur niveau qui ont le plus connu cette amélioration (le coefficient de régression est positif et le niveau de départ explique 9 % de la variance) (modèle 1). Les comportements sont différents également selon les pays. Tous les pays se distinguent de l'Italie, qui sert de référence. Mais alors que les Espagnols et les Français (et dans une moindre mesure les Néerlandais) se rapprochent des Italiens, les ressortissants des autres pays connaissent un accroissement plus rapide de leur niveau de compétences (modèle 2).

Comment les variables individuelles et de parcours professionnels vont-elles affecter l'évolution de ces compétences ? Nous avons retenu dans le troisième modèle, présenté dans le tableau 4, le genre, la durée en emploi, le suivi d'une formation continue et le groupe des emplois que l'on peut qualifier de manipulateurs de symbole (Paul, 2004).

Tout d'abord, ces variables ont un impact modeste, la part de variance expliquée s'élevant à 14 %. Cependant, elles ont un effet significatif et d'un signe intéressant. En effet, la durée en emploi est reliée positivement à l'amélioration de la dimension professionnelle (rappelons que les variables composant cette dimension sont

codées de 1, niveau très élevé, à 5, niveau très faible). L'occupation d'un emploi de manipulateur de symbole, ou le suivi d'une formation continue, jouent dans le même sens. Les hommes connaissent plus que les femmes une amélioration du niveau de cette dimension.

Tableau 4

ÉVOLUTION DE LA DIMENSION PROFESSIONNELLE ENTRE LA SORTIE DES ETUDES (T-4)
ET LE MOMENT DE L'ENQUETE (T0)

Dimension professionnelle au moment de l'enquête (T0)			
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Dimension prof. T-4	0,295	0,293	0,315
Pays (<i>Italie ref.</i>)			
<i>Espagne</i>		0,196	0,184
<i>France</i>		0,089	0,059
<i>Autriche</i>		-0,083	-0,058
<i>Allemagne</i>		-0,045	-0,036
<i>Pays-Bas</i>		0,029	0,047
<i>Royaume-Uni</i>		-0,091	-0,073
<i>Finlande</i>		-0,147	-0,127
<i>Suède</i>		-0,112	-0,092
<i>Norvège</i>		-0,112	-0,118
<i>Japon</i>		-0,155	
Durée en emploi			-0,001
Manipulateur de symbole			-0,093
Genre			-0,023
Formation continue			-0,065
Constante	1,302	1,354	1,397
R ² adj.	0,091	0,121	0,144
N	26 581	26 581	19 223
	coef. Sig.<5 %	coef. Sig.<5 %	coef. Sig.<5 %

Considérons maintenant l'autre dimension, plus académique (tableau 5).

Il est intéressant de noter qu'elle se comporte de façon assez voisine de la première dimension. En effet, son niveau s'améliore au cours de la période observée, et l'accroissement est fortement lié au niveau de départ (modèle 1). Il n'apparaît donc pas un phénomène général de rattrapage. Cependant, lorsque l'on considère la dimension pays, ce phénomène peut être noté pour certains d'entre eux. En effet, les diplômés de six pays vont voir leur niveau se rapprocher de celui des Italiens (Royaume-Uni, France, Allemagne, Espagne, Autriche, Pays-Bas), alors que pour trois autres pays (Suède, Norvège, Japon), l'écart va s'accroître (modèle 2).

La durée en emploi n'a plus d'impact sur cette dimension mais par contre, les emplois de manipulateur de symbole ont un effet très fort. À eux seuls, ils font passer la part de variance expliquée de 11,7 % à 20,6 %. Il faut se rappeler que cette dimension académique comprend la compétence informatique et que les travailleurs hautement qualifiés de l'informatique représentent une composante importante de ce groupe d'emplois (modèle 3).

La formation continue, incorporée au troisième modèle, présenté dans le tableau 5, reste un facteur d'amélioration de cette dimension.

Les anciennes diplômées, comme pour la dimension précédente, connaissent une amélioration moins sensible de la dimension académique que leurs homologues masculins.

Tableau 5

ÉVOLUTION DE LA DIMENSION ACADEMIQUE ENTRE LA SORTIE DES ETUDES (T-4)
ET LE MOMENT DE L'ENQUETE (T0)

	Dimension académique au moment de l'enquête (T0)		
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Dimension acad. T-4	0,320	0,304	0,278
Pays (<i>Italie ref.</i>)			
<i>Espagne</i>		0,631	0,549
<i>France</i>		0,789	0,583
<i>Autriche</i>		0,576	0,778
<i>Allemagne</i>		0,675	0,754
<i>Pays-Bas</i>		0,564	0,396
<i>Royaume-Uni</i>		0,824	0,706
<i>Finlande</i>		-1,207	-1,004
<i>Suède</i>		-0,958	-1,116
<i>Norvège</i>		-0,854	-1,345
<i>Japon</i>		-0,971	
Durée en emploi			n.s.
Manipulateur de symbole			-2,289
Genre			-0,215
Formation continue			-0,432
Constante	9,495	9,734	11,300
R ² adj.	0,082	0,118	0,214
N	30 511	27 739	19 413
	coef. Sig.<5 %	coef. Sig.<5 %	coef. Sig.<5 %

Conclusion

Les deux dimensions de compétences que nous avons dégagées au cours de cette analyse montrent bien que les premières années d'expérience professionnelle ont un impact assez fort sur le développement des diplômés. Mais il y a plutôt un phénomène d'accroissement des différences initiales, plutôt que de rattrapage. Les diplômés qui déclarent un niveau élevé dans chacune des deux dimensions à la sortie des études (T-4) connaissent un niveau encore meilleur quatre années après l'obtention de leur diplôme (T0).

Pour partie, l'origine de ce phénomène tient aux conditions professionnelles elles-mêmes, dans la mesure où les individus qui connaissent les meilleures situations professionnelles (plus longue durée en emploi, emplois articulés à l'économie de la connaissance, suivi de stages de formation continue) voient leur niveau de compétence s'améliorer plus fortement. Mais il faudra noter que les diplômées connaissent une situation moins favorable que leurs collègues masculins.

Une exploration des compétences à travers des mises en situation, comme dans le cas d'études du type de l'*Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL), permettrait de confirmer les analyses qui viennent d'être présentées. Il reste néanmoins assez difficile de mettre en œuvre des études de ce type dans une perspective à la fois longitudinale et comparative, même dans le cadre d'une analyse limitée aux seuls diplômés de l'enseignement supérieur. Il y a même fort à parier que les compétences à investiguer à ce niveau se prêteraient assez difficilement à des tests et des épreuves standardisées.

Bibliographie

Baye A., Demeuse M., Hindryckx G., Mainguet C., 2002, *Analyse exploratoire de la phase pilote de l'enquête adult literacy and lifeskills survey : pratiques de formation professionnelle et développement des compétences*, 15^e Congrès des Économistes belges de langue française, Capital Humain et marchés du travail : perspectives régionales et européennes, Chapitre 8. Namur, 28-29 novembre 2002 (Publication du Centre interuniversitaire de formation permanente - CIFOP). 163-188.

Baye A., Mainguet C., Demeuse M., Hindryckx G., 2003, La formation continue en Belgique : profils des participants et esquisses de parcours. Exploitation de l'Enquête sur les Forces de Travail 2000. In : J.-L. Guyot, C. Mainguet, B. Van Haerperen (Éds), *Formation professionnelle continue : dynamiques individuelles*, Bruxelles : De Boeck Université, Collection Économie, Société, Région.

Demeuse M., 2002, Mesurer le capital humain : qu'y a-t-il dans la « boîte noire » ?, In : D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman et E. Wasmer (éds), *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, Bruxelles : De Boeck, Collection Économie Société Région, 239-258.

Demeuse M., Murdoch J., Paul J.-J., 2004, *L'évaluation des compétences des diplômés universitaires en Europe à travers leurs réponses à un questionnaire d'autoévaluation rétrospectif*, Communication au 17^e Colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe), Lisbonne, 18-20 novembre 2004.

Paul J.-J., 2002, Are universities ready to face the knowledge-base economy, In: J. Enders, O. Fulton (Eds.), *Higher Education in a Globalizing World*, 207-220, Kluwer Academic Publishers.

Paul J.-J., 2002, *De quelques interrogations sur nos approches traditionnelles en économie de l'éducation, surgies de l'analyse du comportement des étudiants européens*, Conférence d'ouverture du colloque des associations espagnole et portugaise d'économie de l'éducation, Lisbonne, septembre 2002.

Paul J.-J., Murdoch J., 2003a, « Comparaison internationale : à la recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compétents en informatique ». *Formation-Emploi*, n° 82, juillet 2003, p. 47-60.

Paul J.-J., Murdoch J., 2003b, Links Between Knowledge and Work and Appropriateness of Education, In: Ulrich Teichler (ed.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Kluwer Academic Publishers.

Paul J.-J., Murdoch J., 2003c, Content and Process of Study and Competencies Upon Graduation, In: Ulrich Teichler (ed.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Kluwer Academic Publishers.

Paul J.-J., 2004, Le passage à une économie fondée sur la connaissance implique-t-il une évolution des contenus de l'éducation ? In : Eric Delamotte, *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs et des biens d'apprentissage*, Presses Universitaires du Septentrion.

Appariement entre compétences acquises et compétences requises : le rôle de l'expérience

*Mireille Bruyère**

Introduction

La période d'insertion qui suit la formation initiale montre une grande diversité des trajectoires professionnelles. Cette diversité des trajectoires reste importante même si l'on considère des individus ayant suivi la même formation initiale. De très nombreuses études signalent que la relation entre le diplôme défini par son niveau et par sa spécialité et l'emploi est très distendue. Seule, une petite minorité de jeunes sortants de formation initiale occupent un emploi en adéquation avec leur spécialité de formation et sans subir de déclassement (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002, Bruyère et Lemistre, 2004). Ce constat est-il synonyme de mauvaise allocation des ressources humaines aux emplois ? Ou illustre-t-il une mauvaise évaluation des compétences mise en œuvre par le seul niveau et la seule spécialité du diplôme ou une inadéquation de la formation initiale aux besoins des entreprises ?

L'insertion des jeunes peut se rapporter à un processus d'allocation de compétences individuelles hétérogènes à des emplois hétérogènes (Sattinger, 1993).

Cette hétérogénéité conduit à considérer que le bien qui s'échange sur le marché du travail est un bien complexe et diversifié, identifié par le vocable de compétence. La compétence d'un individu ou encore sa capacité productive se définit comme une fonction du diplôme (source d'acquisition ou simple signal) mais aussi de l'expérience ou encore de la vie sociale extra-professionnelle.

Cette compétence individuelle qu'elle soit intrinsèque ou acquise se valorise de manière différente selon les emplois. En effet, on peut définir un emploi par les compétences requises pour occuper le poste. L'hétérogénéité des emplois se caractérise donc ici par la diversité des compétences requises. Ces compétences se signalent par un ensemble de variables observables comme le niveau de l'emploi ou son domaine professionnel. D'autres caractéristiques peuvent renseigner des compétences requises mais elles sont rarement observées dans les enquêtes d'insertion (organisation du travail, des rapports hiérarchiques, des conditions de travail).

Cet article se propose d'évaluer le processus d'allocation de compétences acquises par les jeunes sortant de formation aux emplois définis par leurs compétences requises. En particulier, l'objectif est de comprendre comment la productivité qui découle de l'appariement compétence individuelle - caractéristiques du poste est déterminée par l'évolution des compétences individuelles durant la période d'insertion.

Ce processus précédant l'embauche d'allocation est ainsi appréhendé de manière dynamique. Les compétences individuelles ou leur signal se transforment au fur et à mesure des parcours professionnels.

1. Un modèle théorique d'appariement entre compétences requises et compétences acquises

Les trajectoires professionnelles des jeunes font l'objet de nombreuses analyses en termes de parcours salarial. Elles supposent souvent une relation étroite entre productivité et salaire, hypothèse que nous reprendrons dans cet article. En revanche, ces analyses divergent sur les déterminants de la productivité du couple individu - emploi. Certaines théories comme la théorie du capital humain (Becker, 1964) ou encore la théorie du signal (Spence, 1973) lient le niveau de productivité aux compétences individuelles seules (qu'elles soient acquises en formation initiale ou seulement signalées par le diplôme). La théorie de la concurrence pour l'emploi, en revanche, attache le niveau de productivité au poste (Thurow, 1975). Enfin, les théories de l'appariement (Jovanovic, 1979) supposent que chaque couple individu-poste génère une productivité particulière. Le niveau de productivité est déterminé par le couple caractéristiques du poste - caractéristiques de l'individu. Ce travail s'appuie sur ce dernier corpus théorique. Si le

* LIRHE, Université des Sciences Sociales de Toulouse (bruyere@univ-tlse1.fr).

niveau de productivité et donc le salaire dépend des caractéristiques du couple individu-emploi, analyser le processus d'allocation suppose de définir trois éléments : les compétences individuelles, celles du poste et les déterminants de la rencontre individu-poste.

Dans la littérature, les compétences individuelles sont définies de différentes manières. Elles sont uniquement une fonction combinant la formation initiale appréhendée en année d'études et les années d'ancienneté. C'est la démarche choisie par de nombreuses applications de la théorie du capital humain. D'autres approches articulent le nombre d'années d'études, l'ancienneté et l'expérience, considérant alors que l'expérience par la formation reçue sur le poste est susceptible d'augmenter le stock de capital humain transférable. Le point commun de ces approches est de considérer les compétences uniquement en termes d'années (d'étude, d'ancienneté, d'expérience). Elles définissent alors la compétence individuelle de manière abstraite et quantifiable. Elles peuvent se valoriser dans n'importe quel type d'emploi de la même manière.

Dans cet article, les compétences individuelles sont définies par deux dimensions (Heijke *et alii*, 2003). La première est verticale et se définit comme le niveau de compétence générale acquis ou signalé soit lors de la formation initiale soit en emploi. La deuxième est caractérisée par la spécialité professionnelle que ce soit celle de la formation initiale ou celle de l'emploi occupé. Les compétences individuelles générales se valorisent sur l'ensemble des emplois. Elles sont totalement transversales. Les compétences professionnelles ne peuvent, quant à elles, se valoriser que dans un certain nombre d'emplois qui constituent nécessairement un sous-groupe de l'ensemble des emplois. Cette définition de la compétence s'oppose à des analyses purement adéquationnistes (*manpower approach*). En effet, la double dimension de la compétence autorise les mobilités professionnelles. Les compétences requises par le poste se déclinent de la même manière que les compétences individuelles. Elles ont deux composantes : les compétences générales et les compétences professionnelles.

Enfin, la qualité de l'information détermine la qualité de l'appariement entre compétences individuelles et compétences requises. Si l'information sur le marché du travail est parfaite, ce dernier est supposé pleinement efficient et l'appariement est optimal. Dans cette situation, il n'existe pas de situation de déclassement ou d'inadéquation de spécialité. En revanche, si l'employeur ne connaît pas la capacité d'apprentissage du salarié (*job competition*) ou encore la productivité individuelle du salarié (*théorie du signal*), il minimise alors le risque lié à l'embauche en s'appuyant sur le signal du diplôme censé révéler en partie la capacité productive ou d'apprentissage de l'individu. Lorsque le salarié ne connaît pas ses propres capacités productives et ses préférences, il accumule alors les expériences afin de les connaître (Johnson, 1978). Une autre source d'imperfection concerne la difficulté pour un individu (salarié ou employeur) de connaître l'ensemble de l'offre et de la demande du travail. La théorie de la quête d'emploi analyse le comportement du demandeur d'emploi face à cette imperfection (Stigler, 1962). Dans cet article, on pose que l'hypothèse d'information imparfaite ne concerne que le marché du travail (ensemble de l'offre et de la demande). Ici, les compétences acquises et requises sont connues *ex-ante* par les deux acteurs. Ainsi, il n'y a pas d'asymétrie d'information entre l'employeur et le demandeur d'emploi (ou le salarié à la recherche d'un autre emploi). Les employeurs et demandeurs d'emploi connaissent l'écart entre les compétences individuelles acquises et les compétences requises et donc la productivité qui résulte de l'appariement. Ces deux acteurs cherchent l'appariement qui maximise la productivité du couple individu - poste. Cet objectif n'implique pas nécessairement la minimisation des écarts entre compétences acquises et compétences requises. En effet, pour l'employeur, il peut s'agir seulement d'éviter les écarts négatifs entre compétences acquises et compétences requises et pour le salarié d'éviter les écarts positifs. En revanche, l'information est imparfaite sur le marché du travail, jeunes et employeurs ne connaissent pas l'ensemble de l'offre et de la demande de travail et l'accès à l'information est coûteux. Cela se traduit par des coûts de recrutement pour l'employeur (publication de vacance de poste, entretien, sélection des candidats, perte de productivité due à la vacance du poste). Ce dernier est donc amené à un arbitrage entre ces coûts et l'écart entre compétences requises et compétences acquises. Il peut donc être amené à proposer l'emploi à un candidat n'ayant pas exactement les compétences requises lorsque le coût de recrutement est supérieur à la perte de productivité due à l'écart de compétence. Cette perte de productivité diminue durant la relation d'emploi par l'accumulation de compétence mise en oeuvre en travaillant. Pour le demandeur d'emploi, les arbitrages temporels sont du même type. Il accepte le poste lorsque ses coûts de recherche d'emploi sont supérieurs à la perte de salaire due à l'écart de compétences.

Chaque type d'appariement entre compétences individuelles et compétences requises conduit à une productivité de l'appariement particulière. On suppose que l'employeur peut définir le salaire librement en fonction de la qualité de l'appariement entre les compétences individuelles et les compétences requises indépendamment de toutes conventions collectives reliant de façon explicite la qualification acquise en formation initiale et le salaire. Le salaire d'embauche est donc une fonction de la productivité de l'appariement c'est-à-dire une fonction de l'écart entre compétences individuelles et compétences requises.

Ce travail analyse les relations entre le salaire d'embauche et l'écart entre compétences acquises et compétences requises. Il se distingue d'une simple analyse du déclassement (niveaux de compétences générales) qui met en relation compétences générales issues de la formation initiale et compétences générales requises par le poste. Il se distingue aussi d'une analyse de l'adéquation de spécialité (domaine de compétences professionnelles) qui étudie la relation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi. En effet, il intègre l'évolution du signal des compétences individuelles acquises au fur et à mesure du parcours professionnel. Chaque appariement est examiné par les caractéristiques de l'individu et du poste présentes lors de l'embauche. L'évolution de la compétence individuelle, donc de la productivité et du salaire, durant la relation d'emploi courante sont pris en compte lors de l'appariement suivant. Ce travail ne s'attache pas à expliquer la durée d'une relation d'emploi par la qualité de l'appariement comme les théories de l'appariement (Jovanovic, 1979). Il s'agit ici de comprendre l'effet sur le salaire d'embauche de l'expérience. Les compétences liées à l'expérience sont appréhendées selon les composantes générales et professionnelles.

Considérons le système suivant d'équations simultanées :

$$\ln w = \beta X + \delta Z + \gamma Y + \varepsilon \quad (1)$$

$$Z = \eta W + \sigma \quad (2)$$

Le salaire est une fonction de caractéristiques individuelles constantes dans le temps notées X, de caractéristiques du poste notées Y et de caractéristiques de l'appariement intégrant l'expérience notée Z.

D'autre part, on suppose que l'expérience dépend de variables non observées qui sont aussi corrélées avec les caractéristiques individuelles X. Cette endogénéité est exprimée par l'équation (2) dans laquelle W représente une série de variables instrumentales¹.

Les périodes de chômage et d'inactivité ne conduisent à aucune accumulation de compétence, ni de transformation du signal.

La manière d'acquérir des compétences générales ou professionnelles ne présente pas le même potentiel de productivité. Ainsi, il faut distinguer les compétences acquises en formation initiale de celles acquises par l'expérience afin de capter la différence dans leur influence sur le salaire. Dans ce but, les variables du groupe Z seront de deux types, celles représentant l'écart entre compétence acquises en formation initiale et compétences requises et celles représentant l'écart entre compétences acquises par l'expérience et compétences requises.

Le salaire dépend aussi d'éléments liés à l'entreprise, à son organisation, à son marché, à son type de production. Pour ces raisons et afin de contrôler nos paramètres d'intérêt δ l'équation de qualité de l'appariement (1) intègre des caractéristiques du poste (taille de l'entreprise, secteur d'activité, entreprise privée ou publique, temps de travail).

La fonction entre salaire et qualité de l'appariement analyse l'évolution de cette relation selon les différentes configurations d'appariement afin de comprendre comment formation et expérience déterminent conjointement le salaire. Mais, cette analyse ne permet pas de distinguer si les variations de salaires sont liées à la transformation du signal ou à l'accumulation de compétences nouvelles par l'expérience. Les données disponibles dans les enquêtes d'insertion ne permettent pas de confronter ces deux postures théoriques relativement syncrétiques lorsqu'on étudie les fonctions de gains. Dans la théorie du signal, les capacités intrinsèques de l'individu déterminent conjointement la formation initiale et la trajectoire professionnelle. De même, dans la théorie du capital humain, la formation initiale détermine la trajectoire professionnelle.

1. Ce biais d'endogénéité est corrigé par une estimation par la méthode des moments généralisés.

1.1. Données et mesures

Les données proviennent de l'enquête Génération 1998 du Céreq qui suit durant 3 ans mois par mois les jeunes sortis de formation initiale en 1998. Cette enquête suit un échantillon de 55 345 jeunes. Pour pouvoir appréhender les effets de l'expérience nous avons sélectionné les individus qui ont occupé au moins cinq emplois durant les trois ans qui suivent la fin de leurs études. Cette sélection implique un biais dans les estimations puisqu'il faut craindre que cette population (1841 individus) connaisse des difficultés d'insertion plus grandes que le reste de la population². Ce biais est redressé par une procédure d'estimation en deux étapes des doubles moindres carrés (Heckman, 1976). Pour observer l'évolution de l'influence de l'expérience sur la qualité de l'appariement, nous procédons à l'estimation de cinq fonctions d'appariement (1) correspondant aux cinq premiers emplois. De cette manière, nous pourrions observer l'évolution des paramètres d'intérêt δ d'un emploi à l'autre.

L'équation (1) devient alors :

$$\ln w_{ij} = \beta_j X_{ij} + \delta_j Z_{ij} + \gamma_j Y_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (1)'$$

$j = 1, \dots, 5$ indice du poste

$i = 1, \dots, 1841$ indice de l'individu

1.2 Mesurer la qualité de l'appariement

Pour chaque appariement, il faut mesurer le niveau de compétences générales requis par le poste et le niveau de compétences générales acquis par l'individu en formation initiale et acquis par l'expérience. Ces niveaux sont repérés de manière normative. Les emplois sont divisés en quatre niveaux selon leur catégorie socio-professionnelle³.

Les niveaux des emplois sont les suivants :

- niveau 4 : cadres et professions intellectuelles
- niveau 3 : professions intermédiaires
- niveau 2 : employés et ouvriers qualifiés
- niveau 1 : employés et ouvriers non qualifiés

Symétriquement, les niveaux de formation initiale sont regroupés en quatre groupes :

- niveau 4 : formations de niveaux II et I
- niveau 3 : formation de niveau III
- niveau 2 : formation de niveau IV
- niveau 1 : formation de niveau V

Lorsque l'individu occupe un emploi de niveau de compétence générale supérieur à celui obtenu lors de sa formation initiale alors il augmente ses compétences acquises ou transforme son signal jusqu'à atteindre celles de l'emploi. Ainsi, un individu qui sort de formation initiale avec un niveau V (niveau 1) et qui occupe une profession intermédiaire (niveau 3) est signalé comme ayant acquis un niveau 3 de compétence générale à la date de la sortie de cet emploi.

2. Pour information, les individus de notre échantillon sont plus souvent des femmes et moins qualifiées :

	Reste de la génération 1998	Sélection
Niveau I	8 %	2 %
Niveau II	11 %	7 %
Niveau III	19 %	21 %
Niveau IV	17 %	20 %
Niveau IV+	12 %	14 %
Niveau V	25 %	30 %
Niveau Vbis	4 %	4 %
Niveau VI	4 %	2 %
Homme	51 %	48 %
Femme	49 %	52 %

3. Pour distinguer les employés qualifiés des employés non qualifiés, nous faisons appel à la nomenclature proposée par Chardon (2001).

Par conséquent, une variable indique l'écart entre compétences générales acquises juste avant l'embauche et compétence requises et une deuxième renseigne l'écart entre compétences générales acquises en formation initiale (niveau de formation) et compétences requises (niveau d'emploi).

1.3 Mesurer l'accumulation de compétence professionnelle

Pour évaluer la qualité de l'appariement de spécialité, il s'agit de mesurer la distance entre le domaine de compétence de spécialité acquis par l'individu à travers sa formation ou son expérience et le domaine professionnel de l'emploi avant l'embauche.

Comme précédemment, le mode d'acquisition des compétences étant susceptible de jouer un rôle sur la qualité de l'appariement, on mesure deux écarts par rapport aux compétences requises : avec les compétences de spécialités acquises en formation initiale (le domaine de formation) et avec les compétences professionnelles acquises par l'expérience.

Pour mesurer la correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi, on construit une variable continue qui renseigne sur l'intensité de la relation entre les deux spécialités.

L'écart entre compétences de spécialité acquises par l'expérience et compétences requises est mesurée par le pourcentage du temps passé dans des emplois de même spécialité avant l'embauche⁴ ou l'ancienneté dans la spécialité de l'emploi.

La mesure de l'appariement entre spécialité de formation et spécialité d'emploi n'est pas immédiate puisque les nomenclatures de spécialité respectives ne sont pas les mêmes. Il s'agit alors de rapprocher les compétences de spécialité d'emploi avec les spécialités de formation. Pour cela, on procède à une analyse des écarts à l'indépendance (au sens du χ^2) du tableau croisant spécialité de formation et spécialité du premier emploi. Cette analyse permet de construire une table de correspondance entre les compétences de spécialité d'emploi avec les spécialités de formation (Forgeot, Gautié, 1997)⁵. Le choix de cette mesure statistique de l'adéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi ne suppose aucune hypothèse normative sur la relation entre les intitulés des spécialités de formation et les intitulés des spécialités d'emploi. Elle ne mesure que l'intensité de la relation emploi formation. Elle permet de rendre compte de relations entre certaines formations et certains diplômes alors que rien ne laisser supposer dans leurs intitulés leur rapprochement.

Par exemple, les formations « lettres et arts » et « matériaux souples » conduisent une partie non négligeable de jeunes vers les métiers « banque et assurance » (respectivement 18,9 % et 12,6 %). Certaines des compétences requises pour ces métiers sont acquises dans le cadre de ces formations mais elles ne peuvent être identifiées uniquement par l'intitulé de ces formations. Ce sont des compétences implicites qui s'approchent de la définition des « non-cognitive skills » (attitudes, comportements, réseaux sociaux). Les effets non cognitifs et non strictement professionnels de l'éducation sont supposés agir autant que les compétences techniques et explicites dans les parcours professionnels. En effet, si la majorité de la littérature concernant les rendements de l'éducation, que ce soit celle se fondant sur la théorie du capital humain ou encore celle s'appuyant sur la théorie du signal, ne considère que les compétences cognitives, d'autres travaux qui traitent les biais d'endogénéité des fonctions de gains considèrent que les variables omises à l'origine de ces biais sont des compétences non cognitives (Sternberg, 1985).

4. La spécialité du poste est repérée par la nomenclature FAP (familles d'activités professionnelles – Darès).

5. La mesure est l'écart en pourcentage entre l'effectif théorique au sens χ^2 et l'effectif observé.

2. Résultats

L'endogénéité d'expérience

Les caractéristiques de l'expérience sont observées à travers deux variables. La première indique le temps passé dans un emploi de même spécialité que l'emploi observé (Z^2). La deuxième indique l'écart entre le niveau de compétences générales acquis par l'expérience et les compétences requises dans l'emploi observé (Z^1). Deux autres variables caractérisent l'écart entre la formation initiale et l'emploi observé (pour les compétences générale Zd^1 , pour les compétences de spécialité Zd^2). Nous avons suspecté qu'il pourrait y avoir une endogénéité de ces variables. L'analyse de la significativité du ratio de Mills nous indique que les variables de spécialités ne sont pas endogènes (Z^2 et Zd^2). Les caractéristiques individuelles (observées ou non) n'induisent pas le niveau de cohérence en termes de spécialité professionnelle de la trajectoire professionnelle.

En revanche, la variable Zd^1 est endogène. De nombreux travaux sur les rendements de l'éducation montrent que, dans une fonction de gain, le niveau de formation est corrélé avec le terme d'erreur. Cette endogénéité existe aussi dans nos estimations. Pour cette raison et pour limiter les autocorrélations, nous avons éliminé le niveau de formation de nos estimations. La variable Zd^1 est liée au niveau de formation. Zd^1 est une variable qui mesure le déclassement. On sait que ce phénomène est lié au niveau de formation. Plus de niveau de formation est élevé, plus le risque de déclassement est fort (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002), cette relation explique l'endogénéité de la variable Zd^1 .

DECLASSEMENT ET SURCLASSEMENT

Variable dépendante : X_d (qualification du poste – niveau de formation initiale)

	1 ^{er} emploi		2 ^e emploi		3 ^e emploi		4 ^e emploi		5 ^e emploi	
	η_1	<i>P</i>	η_2	<i>P</i>	η_3	<i>P</i>	η_4	<i>P</i>	η_5	<i>P</i>
Constante	-0,077	0,734	0,076	0,735	-0,071	0,744	-0,195	0,388	0,219	0,313
Homme (réf : femme)	0,354	<,0001	0,276	<,0001	0,374	<,0001	0,323	<,0001	0,292	<,0001
Apprentissage (référence : pas d'apprentissage)	0,581	<,0001	0,555	<,0001	0,517	<,0001	0,593	<,0001	0,391	<,0001
Travail durant les études (réf : pas de travail durant les études)	-0,162	0,022	-0,100	0,149	-0,037	0,579	-0,024	0,728	-0,121	0,076
Habite en zone urbaine ou périurbaine (réf : zone rurale)	-0,001	0,982	-0,098	0,074	-0,042	0,430	-0,036	0,516	0,026	0,633
Habite à l'étranger (réf : zone rurale)	-0,111	0,520	-0,306	0,075	-0,099	0,553	-0,321	0,063	-0,134	0,432
Nationalité française (réf : nationalité étrangère)	-0,129	0,327	-0,061	0,637	-0,164	0,194	0,081	0,532	-0,213	0,092
Nationalité française du père (réf : nationalité étrangère)	-0,134	0,098	-0,038	0,637	-0,112	0,145	-0,084	0,298	-0,107	0,171
Nationalité française de la mère (réf : nationalité étrangère)	-0,187	0,029	-0,243	0,004	-0,124	0,126	-0,144	0,090	-0,071	0,389
Père travaille (réf : père au chômage)	0,021	0,876	-0,074	0,577	-0,050	0,695	-0,183	0,171	-0,012	0,928
Père inactif (réf : père au chômage)	-0,143	0,317	-0,145	0,304	-0,157	0,247	-0,241	0,088	-0,141	0,303
Mère travaille (réf : mère au chômage)	0,054	0,687	0,002	0,991	0,101	0,421	0,098	0,452	-0,053	0,679
Mère inactives (réf : mère au chômage)	0,032	0,811	-0,004	0,978	0,043	0,737	0,073	0,583	-0,079	0,541
R ² ajusté	0,145		0,116		0,129		0,113		0,089	

La relation entre la situation de déclassement ou de surclassement dépend de moins en moins des caractéristiques individuelles au fur et à mesure de l'insertion. Le R² ajusté passe de 14,5 % à 8,9 %.

Le genre, la formation par apprentissage et le travail durant ses études augmentent la probabilité d'être surclassé (d'avoir un niveau de formation inférieur à la qualification de l'emploi). Le fait d'avoir travaillé durant ses études (stages, job d'été, mi-temps...) a une influence sur la situation de déclassement au 1^{er} emploi seulement. La nationalité de l'individu n'a pas une influence significative sur la variable dépendante. En revanche, la nationalité des parents qui participe très certainement au parcours scolaire et donc au niveau de fin d'étude influence la probabilité du déclassement. Cette influence devient non significative à partir du 2^e emploi pour la nationalité du

père et à partir du 3^e emploi pour la nationalité de la mère. Après une première expérience, le fait d'être encore en situation de déclassement n'est lié dans notre modèle qu'au genre et à l'apprentissage, deux variables fortement corrélées au niveau de formation. Si le niveau de formation continue de jouer un rôle dans le phénomène de déclassement après une première expérience, les autres variables individuelles qui peuvent constituer un autre type de signal ne jouent plus lorsque la première expérience a modifié le signal ou le stock de compétence de l'individu.

Le premier emploi se distingue nettement des autres. Il semble qu'il corresponde à un emploi moins qualifié et de passage. L'apprentissage n'y trouve aucun rendement ainsi que le fait d'avoir travaillé durant les études. Le temps plein n'apporte qu'un gain de 7,1 % alors que sur les emplois suivants, ce gain est stable à 35 %. Un premier emploi dans la fonction publique conduit à un supplément salarial faible mais significatif de 6,6 %. Dans les emplois suivants, cette situation mène à une perte entre 2 % et 6 %. Le premier emploi du secteur privé est donc très probablement peu qualifié, son salaire étant plus faible que les salaires de la fonction publique. La taille de l'entreprise joue aussi un rôle différent selon qu'il s'agit du premier emploi ou des autres emplois. Un emploi dans une moyenne entreprise permet un gain salarial de 6 % et de 8 % pour une grande entreprise par rapport à une petite entreprise. Par la suite, il n'y a plus de différence de salaire entre petite et moyenne entreprise et la grande entreprise apporte seulement 3 % de gain salarial.

Le rendement de la spécialité de formation est plus faible que le rendement de la spécialité de l'expérience. De fait, un individu qui occupe durant la majorité⁶ du temps de son expérience passée un emploi dans la même famille d'activité professionnelle que l'emploi observé gagne 26,2 % de salaire en plus qu'un individu qui intègre le même emploi sans expérience de spécialité. En revanche, un individu qui intègre un emploi dont la spécialité a un lien fort avec la spécialité de sa formation⁷ bénéficie d'un supplément de 12 % par rapport à la situation où spécialité d'emploi et de formation sont lointaines ($Zd^2=0$). Le rendement de l'expérience de spécialité est stable d'un emploi à l'autre et le rendement marginal de l'expérience de spécialité est décroissant.

Le rendement des compétences générales acquises par l'expérience est inversé. Ainsi, un individu qui intègre un emploi suite à une mobilité ascendante ($Z^1>0$) conduit à supplément salarial entre 2,6 % et 4 % par rapport à un individu qui intègre cet emploi sans mobilité ascendante ou descendante ($Z^1=0$).

Être en situation de déclassement ($Zd^1<0$) permet de gagner 6 % de salaire en plus par rapport à une situation dans laquelle le niveau de formation correspond au niveau de l'emploi, toutes choses étant égales par ailleurs. Il semble que l'on valorise le niveau des compétences générales acquises en formation mieux que celles acquises par l'expérience. Par conséquent, avoir un niveau de formation supérieure à celui requis sur le poste conduit à un gain salarial entre 5 % et 7,4 % tandis qu'avoir une expérience d'un niveau supérieur en termes de compétences générales à celui requis par le poste amène à une perte de salaire entre 2,6 % et 4 %⁸.

C'est l'expérience qui construit le rendement de la spécialité tandis que c'est la formation initiale qui détermine le rendement des compétences générales.

Enfin, à partir du 5^e emploi, les écarts en termes de compétences générales, qu'elles soient acquises par la formation ou par l'expérience, ne déterminent plus le salaire. Le salaire n'est plus déterminé par les écarts entre compétences générales acquises et compétences générales requises.

6. Valeur maximale de la variable Z^2 (durée de l'expérience dans la spécialité de l'emploi) pour l'échantillon : 94 %.

7. Valeur maximale de la variable Zd^2 (pourcentage de l'écart entre effectif réel et effectif théorique selon l'indépendance du χ^2) pour l'échantillon : 1200 %.

8. Néanmoins, il faut noter que le niveau de formation est lié à la probabilité de déclassement (Zd^1). En effectuant les mêmes estimations par niveau (les niveaux I et II ne peuvent être estimés car les effectifs sont trop faibles), les estimateurs changent de signe pour le niveau III. Par exemple, pour le 2^e emploi $\beta_{Xd} = 0.4(p=0.04)$ et $\beta_x = -0.17(p=0.07)$. Pour ce niveau, lorsque le niveau de l'expérience est supérieur au niveau requis par le poste, le salaire est plus élevé. En revanche, si le niveau de formation est supérieur au niveau du poste, le salaire est plus faible.

FONCTION DE QUALITE DE L'APPARIEMENT

Variable dépendante : log du salaire

Variables	1 ^{er} emploi		2 ^e emploi		3 ^e emploi		4 ^e emploi		5 ^e emploi	
	$\hat{\beta}_1$	P	$\hat{\beta}_2$	P	$\hat{\beta}_3$	P	$\hat{\beta}_4$	P	$\hat{\beta}_5$	P
Constante	5,598	0,000	5,782	0,000	5,893	0,000	5,840	0,000	5,729	0,000
Genre	0,068	0,001	0,089	0,000	0,078	0,001	0,077	0,001	0,057	0,005
Apprentissage (réf : pas d'apprentissage)	0,016	0,505	0,051	0,056	0,059	0,016	0,039	0,080	0,031	0,181
Travail durant les études (réf : pas de travail durant les études)	0,040	0,162	0,075	0,011	0,067	0,015	0,025	0,320	0,050	0,059
Spécialité de la formation (réf : formation générale)										
Mathématique et sciences	0,038	0,675								
Sciences humaines et droit	0,099	0,227								
Lettres et arts	0,066	0,451								
Agriculture, pêche et forêts	0,081	0,330								
Transformation	0,149	0,046								
Génie civil, construction	0,114	0,144								
Mécanique, électricité, textile, production	0,111	0,141								
Services et services à la personne	0,185	0,015								
Échanges et gestion	0,128	0,090								
Communication et information	0,116	0,164								
Services à la collectivité	0,087	0,301								
Z ²			0,291	0,007	0,234	0,001	0,317	0,000	0,217	0,000
Z ² *Z ²			-0,436	0,028	-0,236	0,001	-0,318	0,000	-0,217	0,000
Zd ²	0,010	0,002	0,009	0,014	0,010	0,003	0,010	0,003	0,006	0,041
Z ¹			0,026	0,141	0,041	0,020	0,029	0,150	0,011	0,561
Zd ¹	-0,017	0,675	-0,060	0,073	-0,074	0,031	-0,049	0,162	-0,003	0,938
Secteur de l'entreprise (réf : agriculture)										
Industrie agroalimentaire	0,026	0,387	0,095	0,047	0,110	0,012	0,110	0,001	0,072	0,016
Industries automobiles, équipement et consommation	0,134	0,000	0,129	0,005	0,123	0,003	0,141	0,000	0,084	0,006
Biens intermédiaires et énergie	0,089	0,001	0,100	0,030	0,124	0,004	0,086	0,005	0,066	0,012
Construction	0,062	0,067	0,085	0,082	0,052	0,230	0,082	0,018	0,062	0,048
Commerce	0,075	0,003	0,041	0,339	0,031	0,445	0,051	0,094	0,025	0,329
Transports	0,223	0,000	0,158	0,014	0,092	0,088	0,093	0,102	0,127	0,001
Activités financières et immobilières	0,100	0,010	0,161	0,005	0,054	0,233	0,073	0,051	0,090	0,018
Services aux entreprises	-0,023	0,506	0,120	0,007	0,121	0,008	0,149	0,000	0,051	0,137
Services aux particuliers	0,032	0,287	0,059	0,191	0,051	0,228	0,085	0,009	0,087	0,002
Éducation, santé, social	-0,034	0,369	0,200	0,000	0,206	0,000	0,217	0,000	0,250	0,000
Administration	0,347	0,000	0,129	0,013	0,056	0,230	0,051	0,202	0,102	0,007
Taille de l'entreprise (réf : 0 à 9 salariés)										
de 10 à 49 salariés	0,065	0,000	-0,023	0,181	-0,009	0,588	-0,028	0,081	-0,024	0,108
plus de 50 salariés	0,085	0,000	0,032	0,075	0,036	0,035	0,035	0,024	0,036	0,022
Fonction publique (réf : secteur privé)	0,066	0,042	-0,060	0,045	-0,026	0,378	-0,023	0,503	-0,035	0,281
Temps plein (réf : temps partiel)	0,071	0,001	0,320	0,000	0,359	0,000	0,341	0,000	0,349	0,000
λ	0,295	0,008	0,242	0,038	0,178	0,113	0,222	0,038	0,279	0,008
R ² ajusté	0,278		0,206		0,217		0,251		0,278	

Z² durée de l'expérience dans la spécialité de l'emploi.

Z² *Z² durée de l'expérience dans la spécialité de l'emploi au carré.

Zd² intensité du lien spécialité de formation spécialité d'emploi.

Zd¹ écart entre compétences générales requises et compétences générales acquises par la formation.

Z¹ écart entre compétences générales requises et compétences générales acquises par l'expérience.

Conclusion

L'objectif de ce travail est de comprendre comment les compétences générales et professionnelles qu'elles soient acquises en formation initiale ou par l'expérience déterminent conjointement le salaire. Par une série de cinq estimations, nous pouvons analyser l'évolution de cette détermination conjointe lors du processus d'insertion. L'évolution des élasticités des différents types de compétences dans la fonction de qualité de l'appariement nous renseigne sur la transformation du signal ou du stock de compétence au fur et à mesure de l'expérience.

Une première série de résultat s'intéresse aux compétences générales. À l'instar de nombreux travaux sur le rendement de l'éducation, le niveau de formation initiale et la situation vis-à-vis du déclassement sont déterminées par des caractéristiques individuelles observées ou non. Mais cette relation entre variables individuelles et situation vis-à-vis du déclassement s'affaiblit au fur et à mesure du passage par différents emplois. D'autre part, le niveau de compétences générales de l'individu, que ce niveau soit acquis en formation initiale ou par l'expérience, joue de moins en moins sur le salaire à partir du 3^e emploi. Le salaire est de moins en moins déterminé par le niveau de compétences générales au moins dans la manière dont on le mesure ici. Après une première et deuxième expérience, le salaire d'embauche s'appuie sur les éléments liés aux compétences professionnelles mais aussi très certainement d'autres éléments ou signaux non intégrés dans l'analyse comme la renommée des entreprises ou le contenu réel du poste.

Une deuxième série de résultats concerne les compétences professionnelles. Les compétences professionnelles acquises en formation initiale n'ont qu'un rendement très faible. Ce résultat rejoint d'autres travaux (Bruyère et Lemistre, 2004) mais il est certainement très sensible au choix de la mesure de la qualité de l'appariement. De plus, la spécialité de formation est significative pour le premier emploi uniquement. En revanche, les compétences professionnelles acquises par l'expérience ont un rendement bien plus élevé et marginalement décroissant. Ce rendement ne faiblit pas dans le temps.

Le rendement des compétences générales est soutenu par la formation initiale tandis que le rendement des compétences professionnelles est assuré par l'expérience. Après les premières expériences, seules les compétences professionnelles de l'expérience sont valorisées. Il semblerait que lors de l'insertion d'autres signaux non observés prennent le relais comme la construction d'un réseau professionnel, les caractéristiques des entreprises et des postes passés.... Dans tous les cas, le rôle de la formation initiale dans la détermination du salaire s'estompe au fur et à mesure de l'expérience.

Ces résultats sont très certainement fragilisés par nos choix méthodologiques. Les limites liées à la sélection de l'échantillon semblent importantes. Il serait intéressant de choisir une enquête d'insertion plus longue comme l'enquête Génération 98 sur cinq ans afin d'augmenter notre échantillon.

Ensuite, il pourrait être pertinent de mesurer l'écart entre les compétences générales acquises en formation initiale et compétences requises par une mesure statistique de type écart à l'indépendance ou par une mesure subjective fondée sur les réponses aux questions d'opinion sur l'emploi. Ces différentes mesures (normative, statistique ou subjective) pourraient alors être comparées pour tester la sensibilité des estimations à la mesure de l'appariement en compétences générales.

Bibliographie

- Becker G. S., 1964, *Human Capital : A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, NBER, New York.
- Bruyère M., Lemistre P., 2004, « Adéquation formation-emploi : le rôle de la spécialité », *Note du Lirhe* n°394(04-10).
- Chardon O., 2001, « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », *INSEE Première*, n° 796.
- Forgeot G., Gautié J., 1997, « Insertion des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, p. 53-74.
- Heckman, J., 1976, « The Common Structure of statistical models of truncation, sample selection, and limited dependent variables and a simple estimator for such models », *Annals of Economic and Social Measurement*, n° 5, p. 475-492.
- Heijk H., Meng C., Ris C., 2003, « Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance », *Labour Economics*, n° 10, p. 215-219.
- Johanson W. R., 1978, « A theory of Job Shopping », *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 92, n° 2, p. 261-278
- Jovanovic B., 1979, « Job Matching and Theory of Turnover », *Journal of Political Economy*, n° 87, p. 1246-1260.
- Nauze-Fichet E., Tomasini M., 2002, « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, p. 21-48.
- Sattinger M., 1993, « Assignment Models of Distribution of Earnings », *Journal of Economic Literature*, Vol. 31, n° 2, p. 831-880.
- Spence A. M., 1973, « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, n° 87, p. 355-374.
- Sternberg R. J., 1985, *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press.
- Stigler M., 1962, « Information in Labor Market », *Journal of Political Economy*, vol. 70, n° 5, p. 15-30.
- Thurow L. C., 1975, *Generating Inequality*, Basic Books, New York.

L'insertion des jeunes en région PACA : le jeu territorialisé des déterminants économiques et sociaux

Bernard Hillau^{*}, Cécile Reveille-Dongradi^{**}, Dominique Vial^{***}

Résumé

Les analyses longitudinales réalisées à partir des grandes enquêtes nationales permettent de dégager les différents facteurs qui interviennent dans la structuration des parcours d'insertion des jeunes. Dès lors, on pourrait penser que les analyses opérées à l'échelon local permettent de mesurer des variations « à la marge », tenant à des spécificités de contexte local. L'hypothèse testée ici est que, loin de ne mesurer que les effets résiduels des grands mécanismes sociétaux, l'approche territorialisée des faits d'insertion permet de relier ces facteurs entre eux, d'en apprécier les poids respectifs et les modalités d'interaction.

C'est ainsi que l'influence de l'environnement économique sur l'insertion des jeunes peut s'apprécier directement par l'effet de l'offre de travail sur les conditions d'accès à l'emploi et, de ce point de vue, le marché du travail en PACA est globalement défavorable. Mais il faut y adjoindre également un effet complémentaire, via la structure de l'offre des formations. Ainsi dans cette région, et plus particulièrement dans l'académie de Nice, on observe que l'importance du dispositif de l'apprentissage est directement corrélée au tissu économique considéré dans ses paramètres de taille d'entreprises et de secteurs d'activité.

Si par ailleurs, comme l'ont montré également les enquêtes nationales, les parcours de formation, les conditions de réussite scolaire et les modalités de sortie de l'appareil éducatif ont une incidence propre sur le devenir professionnel des jeunes, la structure de l'offre de formation sur un territoire doit être reliée à d'autres paramètres que ceux strictement et directement économiques. Cette fois, c'est le tissu sociodémographique des familles qui se révèle particulièrement pertinent dans l'analyse, avec des conditions plus favorables dans l'Est régional et le massif alpin que dans la partie ouest de la région.

Selon les territoires, ces différents facteurs se cumulent (positivement pour l'économie et la demande sociale dans les zones d'emploi de Gap et de Briançon) ou s'équilibrent (académie de Nice), avec des phénomènes particuliers de mise en tension de l'offre de formation par des effets de superposition et de voisinage entre « pôle d'emploi » et « pôle de résidence » comme sur les zones de Fos-sur-Mer ou d'Avignon.

Dans quelle mesure les approches spatiales de la relation formation-emploi, et notamment celles qui s'intéressent aux particularismes locaux de cette relation, et les approches longitudinales, qui font intervenir, elles, les données chronologiques relatives aux parcours des individus, sont-elles susceptibles de s'enrichir mutuellement ? La réponse à cette question n'est pas immédiate dans la mesure où les méthodes du « longitudinal » sont largement développées sur les supports des grandes enquêtes nationales (et notamment les enquêtes générationnelles du Céreq), tandis que les travaux réalisés sous forme de portraits socio-économiques locaux ou de diagnostics de territoires, rapprochent généralement de nombreuses données hétérogènes (effectifs de population, de formés, d'actifs occupés, etc.) dans lesquelles les données de mobilité et d'insertion professionnelle ont rarement leur place car elles requièrent une production statistique originale, et qui plus est jugée parfois lourde et onéreuse à l'échelon régional ou local.

Or les démarches qui privilégient l'entrée longitudinale, et celles qui privilégient le « spatial », tendent aujourd'hui à se rapprocher comme en témoignent les expériences conduites en région PACA par l'OREF de cette région, en lien étroit, sur un plan méthodologique, avec le Céreq¹

On peut montrer, à travers quelques expériences conduites régionalement², que les analyses longitudinales sont particulièrement pertinentes pour appréhender et interpréter les faits empiriques de cette relation observés sur les

^{*} Céreq, Marseille (hillau@cereq.fr).

^{**} OREF-PACA (c.reveille@orm-paca.org).

^{***} OREF-PACA (d.vial@orm-paca.org).

1. Trois ensembles de travaux longitudinaux ont été conduits récemment sur cette région : l'extension régionale de l'enquête nationale du Céreq, « Génération 98 », l'enquête IVA-IPA de 2001 dont les deux échantillons académiques ont été renforcés à l'aide d'un financement du Conseil régional, enfin une enquête intitulée « 1 000 apprentis » qui a suivi une cohorte de jeunes pendant deux ans, depuis leur première inscription en apprentissage jusqu'à leur situation dans la vie active quelques mois après la sortie de formation. La présente étude rend compte plus particulièrement des résultats de « Génération 98 » en PACA pour l'échelon régional, et d'IVA-IPA pour les échelons infrarégionaux (académie, zone d'emploi).

ORM, *Quand l'école est finie en PACA...*, Marseille, collection « Études » n° 5, avril 2004, 70 pages.

Ichchou S., Santoni F., Reveille-Dongradi C., Vallouis S., *Particularismes académiques et régionaux de la primo-insertion des jeunes en PACA*, Marseille, collection ORM « Mémo », n° 11, octobre 2003.

territoires. L'introduction de « données longitudinales » dans les travaux d'analyse socio-économique des territoires permet de relier les paramètres de formation et ceux d'emploi selon des logiques de flux et non plus seulement de stock. Cela est très important pour dépasser la correspondance normative « spécialité de formation / spécialité d'emploi », et pour mesurer l'écart entre cette norme et la réalité des parcours d'accès à l'emploi.

Réciproquement, on peut montrer que le fait de traiter les données d'insertion sur un espace géographique identifié et délimité permet de dégager de nouvelles perspectives d'exploitation de ces enquêtes en rapprochant les conditions d'insertion des individus de paramètres plus contextuels, tels que l'environnement économique, la structure de l'offre des formations ou encore la sociologie des familles et des publics de formés.

Dans le premier cas, ce rapprochement est utile dans un contexte d'éclairage des décideurs régionaux ou locaux, en rendant plus « visible » la relation formation-emploi dans sa dynamique de flux. Dans le second cas, ce rapprochement prend sens au regard des méthodes et des démarches de recherche, dans la mesure où il s'agit de dégager de nouveaux espaces problématiques sur les processus d'insertion en se dotant d'une balance plus fine sur les jeux des déterminants économiques et sociaux dans les parcours d'insertion.

UNE PROBLEMATIQUE ELARGIE DU LONGITUDINAL

Le « longitudinal » tel qu'on l'entend habituellement, rend compte de faits chronologiques liés au « cycle de vie » des individus, comme les successions des situations observées dans les parcours d'insertion et les mobilités professionnelles (en particulier lors de la période de transition de l'école à l'emploi). Il rend compte également des méthodes particulières de traitement et d'analyse statistique de ces successions. Ces méthodes permettent notamment d'étudier les facteurs économiques et sociaux qui déterminent la structure de ces parcours (effets du niveau de sortie de l'appareil de formation, effets d'environnement de l'emploi et du marché du travail, facteurs liés à l'origine familiale et sociale des individus, différenciations liées au genre, etc.). L'expression, développée ici, de « problématique élargie du longitudinal » ne rend pas compte seulement des parcours amont des jeunes dans l'appareil scolaire, mais aussi et surtout des processus d'orientation qui réfèrent à la « demande sociale » des familles, et, in fine, aux changements de générations.

L'hypothèse placée au centre de l'étude est que les processus territorialisés de l'insertion professionnelle ne peuvent être étudiés indépendamment de la structure locale de l'offre de formation et des conditions de parcours dans l'appareil de formation lui-même. Cette connaissance permet de rapprocher de façon analytique les paramètres de formation et d'insertion, d'une part des paramètres de l'environnement économique immédiat et particulier du territoire (conjoncture et spécificités locales du marché du travail) et d'autre part de la texture familiale et sociale de ce territoire, susceptible d'expliquer le rapport des jeunes et des familles à la formation (paramètres de l'ascendance familiale).

1. Les conditions d'entrée des jeunes dans la vie active, comparaisons PACA-France

1.1. Quelques enseignements de l'insertion à sept mois et à trois ans

Les conditions dans lesquelles les jeunes entrent sur le marché en 2001 sont plutôt bonnes puisque 73 % de ceux-ci sont en emploi sept mois après leur entrée dans la vie active. De même, l'entrée dans la vie active de la « Génération 98 », s'est passée dans de plutôt bonnes conditions, en région PACA, puisque, après trois ans d'entrée dans la vie active, près de huit jeunes sur dix ont trouvé un emploi.

Cependant, l'insertion des jeunes en région PACA est un peu moins bonne qu'au niveau national : la part des jeunes en emploi au bout de trois ans est de 77 % en PACA contre 82 % en moyenne nationale, 59 % sont en CDI contre 64 % en moyenne nationale. Enfin, la part des chômeurs après trois ans d'entrée dans la vie active (2001), est de 13 % en PACA contre 10 % au niveau national. Ce décalage des situations nationale et régionale au moment de l'enquête est également observable en termes de salaires : 1 052 euros de salaire médian en PACA contre 1 098 au niveau national.

Enfin, ces décalages ne touchent pas que les situations observées à trois ans. La manière dont les parcours se déploient dans la durée montre elle aussi des écarts au désavantage de la région PACA. En ce qui concerne le

2. Dans certaines régions, des enquêtes viennent enrichir les bases de données régionales et locales, comme par exemple les enquêtes académiques IVA-IPA.

premier emploi occupé après la sortie de l'école, il est plus souvent sur contrat aidé (12 % en région contre 10 % en France), et plus souvent sur contrat à temps partiel (25 % en région contre 21 % en France). La durée cumulée du chômage sur la période dépasse deux ans pour 16 % des jeunes en PACA contre 12 % en France.

1.2. Les raisons invoquées au regard de l'économie et du marché du travail

Si l'entrée dans la vie active de la « Génération 98 », et celle des sortants 2001 enquêtés par IVA-IPA, se passent dans de plutôt bonnes conditions, cela peut s'expliquer par une conjoncture économique favorable durant la période 1997-2001³.

Le contexte économique peut expliquer également les disparités qui existent entre les régions. Ainsi, PACA connaît une situation un peu plus défavorable du point de vue de l'insertion des jeunes au regard de la situation nationale. Une des principales raisons invoquées pour expliquer cela a trait au différentiel régional en matière de structure de l'activité économique qui pèse sur le fonctionnement du marché du travail.

L'activité économique de la région est marquée par le poids de secteurs d'activité tertiaires et des très petites entreprises. L'emploi industriel en PACA ne représente que 11 % du total contre 18 % en moyenne nationale. Dans les activités tertiaires on va trouver des activités d'échanges comme le commerce et le transport, qui représentent à eux deux 19,9 % de l'emploi contre 17,6 % en France. De même, des secteurs tertiaires comme les services aux particuliers (8,8 % en PACA contre 7,4 % en moyenne nationale) ou les activités immobilières (1,9 % contre 1,2 %), sont réputés pour le caractère plutôt précaire ou saisonnier de l'emploi. Ceci est corrélé avec la part des effectifs de salariés (un tiers du total), travaillant dans des entreprises de moins de 10 salariés. Il convient toutefois de nuancer cette présentation en rappelant qu'une partie de l'emploi tertiaire relève du secteur non marchand, où la protection statutaire peut être importante (éducation, santé, action sociale, administration, représentent 35 % de l'emploi contre 30 % au niveau national). Cependant, le marché du travail de ces professions à statut relève en grande partie d'un marché du travail extrarégional, voire national.

Un certain nombre de spécificités économiques régionales ont un effet direct sur le fonctionnement du marché du travail. C'est ainsi que la région se caractérise par un poids global des emplois en CDD plus important qu'au niveau national (9,5 % contre 8,5 %), une part des emplois du travail en temps partiel également plus importante (20,1 %, contre 18,6 %). Enfin, le revenu salarial moyen est inférieur en PACA à la moyenne nationale (17 379 euros, contre 18 313 euros). Il en va de même pour le chômage, avec un taux de chômage de la population adulte de 17,3 % en PACA en 1999 contre 12,8 % en moyenne nationale.

On le voit, sur ces différents critères, les situations des jeunes entrants ne font que refléter la situation générale de la population salariée en PACA⁴.

1.3. Les conditions d'insertion sont également reliées à la structure des parcours de formation

Les parcours d'insertion ne peuvent pas être reliés uniquement au contexte économique. On observe que les cheminements suivis par les jeunes après la sortie de l'appareil de formation doivent beaucoup aux conditions même dans lesquelles ils ont évolué dans cet appareil et aux conditions (de niveaux, de spécialités, etc.) dans lesquelles ils en sont sortis.

De ce point de vue, de nombreuses similitudes apparaissent entre le niveau régional et le niveau national. Conditions de sortie en termes de niveaux tout d'abord. L'extension régionale « Génération 98 » en PACA montre que plus le niveau de sortie s'élève, plus les chances d'accès rapide à l'emploi augmentent. Alors que 43 % seulement des jeunes de la région PACA sortis sans qualification sont en emploi trois ans après la sortie, ils sont 72 % à être en emploi avec un CAP ou un BEP, et 92 % à être en emploi avec un diplôme de 3^e cycle ou de grande école. Seule exception, les titulaires de diplômes technologiques de niveau Bac + 2 sont plus nombreux à être en emploi (91 %) que les titulaires d'un second cycle d'enseignement supérieur. Cette exception révèle en réalité un effet de « voie de

3. Les enquêtes conduites de façon récurrente comme l'interrogation sur de nombreuses années dans certaines académies, montrent que la primo-insertion est très sensible à la conjoncture de l'année de sortie. Encore récemment, selon l'enquête « Génération 2001 », cette génération de sortants « s'est retrouvée confrontée à un retournement conjoncturel significatif durant la période d'insertion » (Nathalie MARCHAL, Mickaële MOLINARI-PERRIER, Jean-Claude SIGOT, *Génération 2001, S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade*, Céreq, « Bref » n° 214, décembre 2004).

4. Sur l'influence de la structure des secteurs d'activité et de la taille des entreprises en PACA sur l'emploi et le marché du travail, cf. notamment *Cinq modes de gestion des ressources humaines en PACA*, Observatoire régional des métiers, collection « Mémo » n° 9, décembre 2002.

formation » : les diplômés professionnels présentent, à niveau équivalent, une meilleure insertion que les diplômés généraux, comme on le voit également pour les baccalauréats technologiques et professionnels, dont le taux d'accès à l'emploi est meilleur (80 %) que celui des baccalauréats des séries générales (75 %).

La spécialité de formation est, elle aussi, importante pour expliquer les conditions dans lesquelles les jeunes entrent sur le marché du travail. L'enquête IVA-IPA, conduite en région sur plus de 12 000 sortants, permet de traiter de façon différenciée les sortants par filière de formation, et montre par exemple que les spécialités tertiaires qui se placent le mieux à l'entrée sur le marché du travail sont celles qui sont reconnues en région comme « métiers en tension » (santé, hôtellerie-restauration), une filière de production comme électricité-électronique, également, conduit à une bonne insertion.

1.4. Structure des parcours et conditions de scolarisation spécifiques à la région PACA : le dualisme entre voie générale et apprentissage

Ayant examiné en quoi les parcours d'insertion relèvent des parcours de formation, il convient alors d'examiner en quoi la structure générale de la scolarisation en PACA se distingue de celle du niveau national. Peut-être alors sera-t-il possible de caractériser l'effet « structure de l'offre de formation » sur les conditions d'insertion des jeunes dans cette région.

Quelques données sur la scolarité générale tout d'abord, avec ce double constat négatif : la pré-scolarisation des enfants est moins forte en région qu'au niveau national (77,7 % des enfants de 3 à 6 ans sont scolarisés en PACA contre 81,5 % en moyenne nationale), la scolarisation des 16-18 ans est un peu inférieure en région (95,8 % contre 96,4 %), tandis que le taux de scolarisation des 20-24 ans est identique (56,4 %). D'autres indicateurs de scolarité générale sont défavorables à la région PACA, comme le taux de retard scolaire à l'entrée en 6^e (3,8 % contre 3,5 % au niveau national) ou encore le taux d'accès au baccalauréat (60 % en PACA contre 61,9 % au niveau national).

En ce qui concerne l'équilibre régional entre les voies de formation initiale, deux phénomènes ressortent particulièrement. Le premier a trait à l'importance de l'orientation vers les filières générales dans l'enseignement secondaire (proportion un peu inférieure des CAP-BEP en PACA : 46,7 % contre 47,2 %), mais aussi et surtout dans l'enseignement supérieur (poids des orientations vers les STS et IUT de 31,1 % en PACA contre 35,8 % au niveau national). Cette orientation préférentielle vers les voies générales est encore plus marquée chez les filles (56 %) que chez les garçons (39 %). Le second correspond à l'importance du dispositif d'apprentissage en PACA (taux d'accès à ce dispositif de 3,8 % en PACA contre 2,9 % au niveau national).

Face à cette structure duale de la formation, c'est la production de qualifications intermédiaires qui semble pénalisée : moins de sorties des filières de l'enseignement professionnel aux niveaux V et IV et moins de sorties des filières technologiques de niveau III qu'au plan national.

Dans la filière professionnelle elle-même, un certain nombre de jeunes y arrivent par orientation tardive, sur échec en classe de seconde. C'est ainsi que 60 % seulement des titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel viennent d'une classe de 3^e contre 68 % pour l'ensemble de la France.

La structure des effectifs en formation, aux différents paliers de scolarisation et dans les différentes voies et dispositifs de la formation initiale, fait donc apparaître ce paradoxe régional, d'une tendance à la fréquentation plus forte des filières générales (enseignement secondaire) et longues (enseignement supérieur), alors même que les conditions de base d'éligibilité scolaire sont défavorables. Les jeunes qui ont arrêté leurs études entre la seconde et le baccalauréat invoquent la lassitude face aux études comme principal motif d'abandon. Une partie de l'échec en formation générale est résorbée par des réorientations, mais une autre débouche sur des sorties sans formation professionnelle aux différents paliers, voire sans aucune qualification.

Ce lien entre sortie de bas niveau et retard scolaire est mis en lumière par le fait que 58 % des jeunes qui ont quitté l'appareil scolaire sans qualification, accusaient un retard scolaire à l'entrée en 6^e.

1.5. Contexte sociodémographique régional et conditions de scolarisation des jeunes

La région PACA connaît une progression démographique forte (+ 0,63 % en moyenne annuelle contre une moyenne nationale de 0,37 %) et c'est une région d'accueil de nombreux migrants, avec un taux d'installation de nouveaux arrivants de près du double de la moyenne nationale.

Contrairement à l'opinion commune, il s'agit avant tout de populations plus jeunes que la moyenne des gens stables, et les diplômés du supérieur y sont surreprésentés, ainsi que les catégories cadres et les professions intermédiaires.

Les postes laissés vacants à ces niveaux en région sont donc occupés par une partie des nouveaux arrivants. Ces phénomènes migratoires contribuent à maintenir à un niveau élevé le nombre de jeunes en âge de scolarisation et exercent une pression démographique persistante sur l'appareil de formation.

Sur le plan plus qualitatif de la composition socioculturelle de la population en PACA, celle-ci est contrastée, avec d'un côté une part importante de population à faible bagage culturel, souvent touchée par la précarité et tributaire de l'aide sociale (41,7 % du revenu des ménages en région), et de l'autre une classe moyenne supérieure bien implantée. De par les effets de reproduction sociale, on retrouve ce dualisme dans la structure de sortie de l'appareil éducatif en PACA, avec un taux de sorties sans qualification un peu plus élevé en région qu'au niveau national (7,7 % contre 7,5 %), la région ayant toutefois rattrapé une partie de son retard de ce point de vue, mais également avec un taux de scolarisation des 20-24 ans aussi élevé qu'au plan national. C'est la fréquentation d'études universitaires longues (53 % des bacheliers en PACA contre 47 % seulement au niveau national) qui peut expliquer que le taux de scolarisation des 20-24 ans en PACA ne soit pas pénalisé, malgré un accès au baccalauréat moins fréquent en région qu'au niveau national.

2. Les modalités de primo-insertion diffèrent selon les académies d'Aix-Marseille et de Nice⁵

La région PACA a la particularité de couvrir deux académies (Aix-Marseille et Nice). Cette spécificité incite en permanence à intégrer la dimension territoriale dans l'analyse des données. Il ne s'agit pas, à travers cet exercice, de comparer les académies entre elles, mais bien d'enrichir l'analyse des données par une formulation d'hypothèses sur les interactions existantes entre les déterminants essentiels de l'insertion des jeunes, à savoir, les conditions de développement économique, la structure de l'offre de formation, elle-même fortement liée à la sociologie environnementale des formés. Par comparaison de ces mécanismes sur les deux académies, l'observation de la relation formation-emploi s'enrichit progressivement. Les exemples présentés ci-après en sont l'illustration.

2.1. Un délai d'accès à l'emploi plus long dans l'académie de Nice

Alors que le taux moyen d'insertion dans la vie active à sept mois des jeunes de la région PACA est de 73 %, les jeunes ayant suivi leur cursus de formation professionnelle initiale dans l'académie de Nice sont moins souvent en emploi (72 %) que leurs homologues de l'académie d'Aix-Marseille (75 %). La proportion de jeunes au chômage y est plus importante, le recours aux contrats en alternance (de type contrats de qualification) et aux emplois aidés est plus en retrait dans l'académie de Nice que dans celle d'Aix-Marseille. Quand ils sont en emploi, l'emploi ordinaire⁶ est plus fréquent sur l'académie de Nice (61 % contre 58 %) et surtout celui-ci est de nature plus stable que dans l'académie voisine (50 % d'emplois ordinaires stables⁷ dans l'académie de Nice, pour 41 % dans l'académie d'Aix - Marseille). En revanche, sur Aix-Marseille, c'est le taux d'emplois aidés qui l'emporte largement 22 %, contre 15 % seulement sur Nice.

Ces constats interrogent dès lors que l'on cherche à les replacer dans le contexte économique global des deux académies. Les départements du Var et des Alpes-Maritimes qui composent l'académie ont une vocation tertiaire fortement marquée, plus importante encore que la moyenne régionale. Cette activité tertiaire est le fait surtout d'une forte présence des secteurs d'activité de *l'éducation, santé, action sociale, du commerce et de l'administration*. Mais, plus encore, ce sont les *services aux particuliers* (dont hôtellerie-restauration) et les *activités immobilières* qui occupent une place plus importante qu'en moyenne régionale. Ce sont également ces secteurs qui ont connu les plus fortes évolutions d'emploi durant les années 1990. L'emploi est particulièrement concentré dans les très petites et petites entreprises (les entreprises de moins de 20 salariés regroupent 50 % des salariés de ces deux départements, ce taux est de 43 % pour l'académie d'Aix-Marseille), et certaines de ces activités sont marquées par une forte saisonnalité. Par ailleurs, le département du Var est marqué par un taux de chômage important.

Cette structure économique se traduit effectivement sur le plan du marché du travail par des modalités de gestion de la main-d'œuvre moins favorables pour les salariés : le recours aux contrats à durée déterminée, le recours aux contrats de travail à temps partiel et le recours à l'intérim, tous âges confondus, sont plus fréquents dans ce territoire que dans les départements de l'académie d'Aix-Marseille. Sur le plan de l'insertion des jeunes, le taux de chômage

5. Les parties 2 et 3 s'appuient sur les enquêtes d'insertion IVA et IPA. Génération 98 ne permet pas de mettre en évidence les particularismes territoriaux.

6. La catégorie emploi ordinaire regroupe les CDD, CDI, fonctionnaire, engagé, aide familial, à son compte et intérim.

7. La catégorie emploi ordinaire stable regroupe les CDI, fonctionnaire, engagé, aide familial et à son compte.

est un peu plus important sur l'académie de Nice. Mais ce constat est à nuancer au regard de l'emploi stable et par le fait que l'emploi sur l'académie d'Aix-Marseille s'appuie fortement sur les contrats aidés. D'autre part, l'emploi saisonnier ne semble pas trop peser sur la nature de l'emploi tenu à sept mois sur l'académie de Nice, mais ceci tient sans doute au fait que les jeunes interrogés dans le cadre des enquêtes IVA et IPA le sont en février de l'année qui suit leur sortie. À cette période, les emplois saisonniers ne sont pas encore ouverts. Un questionnement en juin aurait probablement amélioré les taux d'emploi constatés.

Ces conditions économiques ne pèsent pas que sur les parcours d'insertion au moment de l'entrée sur le marché du travail. Elles ont également un effet direct sur la structure de l'appareil de formation. Certains de ces phénomènes sont en effet favorables au développement de l'apprentissage (poids des très petites entreprises et de certains secteurs d'accueil des apprentis) comme les activités dominantes de l'hôtellerie et de la restauration, ainsi que du commerce.

Cette hypothèse nous conduit à regarder de façon plus précise de quoi est faite l'offre de formation professionnelle initiale dans l'académie de Nice. Les jeunes sortants de l'académie de Nice se caractérisent par une sortie plus fréquente au niveau V professionnel que leurs homologues de l'académie d'Aix-Marseille. Ils sont plus nombreux qu'à Aix-Marseille à avoir suivi un cursus par la voie de l'apprentissage. D'autre part, l'apprentissage dans l'académie de Nice couvre plus de secteurs d'activité que dans l'académie d'Aix-Marseille et des secteurs comme *le commerce, l'accueil, l'hôtellerie, le tourisme* ont un pourcentage de sortants de l'apprentissage plus important sur Nice que sur Aix-Marseille⁸. Ces formations par apprentissage sont fortement ancrées sur le niveau V, engendrant, de façon classique, un taux de sortie au niveau V important. Les filières *commerce, vente* et *accueil, hôtellerie, tourisme* représentent les plus forts contingents de sortants.

Une autre particularité de cette structure de l'offre de formation est la part importante des voies générales dans l'enseignement scolaire. Les inscrits de la voie générale dans l'académie de Nice regroupent 49 % des élèves du second degré alors que ce taux n'est que de 45 % dans l'académie d'Aix-Marseille.

Tout se passe comme si le relatif dualisme de l'offre de formation constaté à l'échelon de la région était accentué dans l'académie de Nice : poids fort des filières générales et de l'apprentissage, poids moins important des filières technologique et surtout professionnelle. La demande sociale de formation dans l'académie de Nice a probablement contribué à renforcer ces caractéristiques de la structure de l'offre de formation. Cette demande sociale se traduit par une demande plus forte que dans l'académie d'Aix-Marseille pour la voie générale à l'issue de la classe de troisième.

Nous retiendrons, pour la caractériser, l'origine socioprofessionnelle des familles, ainsi que les conditions d'éligibilité des élèves en relation avec leur taux de retard scolaire.

D'une part, la structure sociale de la population est, plus qu'en région, marquée par une forte présence d'artisans et commerçants et d'employés et d'un poids nettement plus faible des ouvriers. La population en âge de travailler est dotée d'un niveau de diplôme légèrement supérieur à celui de la population d'Aix-Marseille. D'autre part, les retards scolaires des enfants à l'issue des classes de sixième, de troisième et de fin de second cycle sont moins importants que dans l'académie voisine et qu'en moyenne régionale. Cet environnement social conduit les jeunes à s'orienter tardivement vers l'enseignement professionnel.

L'importance des emplois stables à l'entrée dans la vie active est essentiellement le fait du *commerce et de la vente, de l'hôtellerie et de la restauration*. Cette remarque n'est pas anodine. Elle met en évidence les limites de l'exploitation des données issues des enquêtes de parcours et de trajectoire dans une approche territoriale : la date de l'enquête masque les effets de la saisonnalité sur l'emploi.

2.2. Des conditions d'emploi plus précaires dans l'académie d'Aix-Marseille

À l'inverse des conditions d'insertion dans l'académie de Nice, les sortants de l'académie d'Aix-Marseille obtiennent plus rapidement un emploi, mais celui-ci est généralement plus précaire.

Le profil économique de l'académie d'Aix-Marseille est également fortement orienté vers le secteur tertiaire, mais dans des proportions moindres que sur Nice, et les secteurs industriels occupent une place plus importante. Il s'agit des agro-industries dans la basse vallée du Rhône et des industries plus classiques dans les zones portuaires des Bouches-du-Rhône. L'académie se caractérise également par la présence des départements alpins des Alpes-de-

8. Une explication possible à cette implantation importante de l'apprentissage dans l'académie de Nice est à rattacher à un phénomène très particulier dans cette académie et qui limite le développement des capacités d'accueil en lycée professionnel : la pression foncière.

Haute-Provence et des Hautes-Alpes, fortement tournés vers le tourisme. Dans ce contexte, les secteurs d'activité les plus spécifiques (dont le poids est plus marqué qu'en région) sont étroitement liés à ces caractéristiques : *l'agriculture* et les *industries agroalimentaires*, les *transports*, les *industries de biens intermédiaires*, *l'énergie*, et seulement deux secteurs dans les services : les *services aux entreprises* et les *activités financières*. Les salariés se répartissent dans des entreprises de plus grande taille que dans les départements du Var et des Alpes-Maritimes. Les emplois sont moins souvent précaires qu'en moyenne régionale. Cette situation économique devrait se traduire par de meilleures conditions d'insertion stable pour les sortants des systèmes éducatifs. Or, nous constatons que ce n'est pas le cas.

La structure de l'offre de formation n'est pas de même type dans l'académie d'Aix-Marseille que dans l'académie de Nice. L'apprentissage occupe une place plus réduite, la voie scolaire générale accueille moins de jeunes qu'en moyenne régionale. Les capacités d'accueil en enseignement scolaire professionnel sont proportionnellement plus réduites qu'en moyenne régionale au regard de la demande exprimée. Cette structure de l'offre est cohérente avec la structure économique de l'académie : les filières relevant des secteurs de la production (électricité, électronique, structures métalliques, bâtiment) et les formations liées au transport, manutention, magasinage, aux services aux entreprises (secrétariat, bureautique) occupent une place plus importante qu'en moyenne régionale. L'enseignement privé occupe une place plus significative qu'en moyenne régionale. La répartition par niveau de formation est de même type qu'en moyenne régionale.

Le profil social de la population est également différent dans l'académie d'Aix-Marseille. La présence plus marquée qu'en région des ouvriers, agriculteurs et professions intermédiaires le caractérise. Cette population est dotée d'un niveau de formation plus faible qu'en moyenne régionale. Les familles en situation de difficulté sociale sont plus nombreuses. Les comportements de scolarisation qui en découlent sont peu enclins à la poursuite d'études. Les centres universitaires de l'académie, pourtant plus importants que dans l'académie de Nice, ne semblent pas devoir rééquilibrer la tendance à mener une scolarité courte, et acquérir rapidement une source de revenu, donc un emploi, ce qui expliquerait cette promptitude à occuper un emploi à la sortie de la formation. Mais cette sortie semble se faire au détriment d'une élévation globale du niveau de formation et de qualification de la population locale.

Au total, il ressort de cette comparaison interacadémique que le tissu économique à forte prédominance de très petites entreprises tertiaires et d'activités saisonnières de l'académie de Nice devrait « tirer » ce territoire vers des valeurs d'insertion défavorables. Cela se vérifie en partie avec des taux de chômage importants pour les jeunes sortants, mais cela est à nuancer par un poids d'emploi stable également important, parmi ceux qui sont en emploi. Les effets d'artefact d'enquête (l'enquête en février minimise les statuts précaires du travail saisonnier, mais maximise le chômage) ne sauraient expliquer à eux seuls la qualité relative de l'insertion sur l'académie de Nice. Deux autres considérations doivent être prises en compte qui sont relatives à la structure des parcours de formation : le comportement scolaire des jeunes moins défavorable que sur Aix-Marseille du fait de l'environnement sociodémographique des familles, le rôle important de l'apprentissage qui ne requiert pas au même degré que les lycées le passage par l'emploi aidé.

Il semble que l'adaptation de l'apprentissage au tissu local, que l'influence plus faible de l'échec scolaire sur cette académie, et enfin que le poids des stages et des emplois aidés sur Aix-Marseille contribuent à une image plus équilibrée des deux académies, les facteurs d'environnement sociodémographique et d'offre de formation, interagissant avec les facteurs strictement économiques.

3. Primo-insertion des jeunes et environnement local⁹

C'est en observant les processus d'insertion, à l'échelle des zones d'emploi, que la nécessaire territorialisation des enquêtes longitudinales prend toute sa signification. L'entrée dans la vie active à l'issue de la voie scolaire et de l'apprentissage ne s'opère pas dans les mêmes conditions selon la zone d'emploi dans laquelle s'est déroulé le cursus de formation. Ainsi, les jeunes ayant réalisé leur parcours dans les zones de Briançon et Gap s'insèrent plus rapidement et dans de meilleures conditions que les jeunes ayant suivi leur cursus dans les zones de Draguignan, Brignoles ou Toulon. Les zones de Marseille-Aubagne et de Cannes-Antibes connaissent des taux d'insertion proches de la moyenne régionale. La zone d'emploi d'Avignon connaît des taux d'insertion supérieurs à la moyenne régionale, alors que la situation de l'emploi n'y est pas favorable, en particulier pour les jeunes. Si nous reproduisons à l'échelle des zones d'emploi notre raisonnement sur les académies, nous affinons nos hypothèses sur les déterminants de l'insertion (exemple de la zone de Fos-sur-Mer), mais dans le même temps nous accentuons le besoin d'élargissement des références du longitudinal (zones de Briançon-Gap et d'Avignon).

9. D'après ORM, *Perspectives territoriales : emplois et qualifications*, collection « Outils d'analyse » n°6, Marseille, décembre 2004.

3.1. Influence du contexte économique sur l'insertion à sept mois : exemple des zones d'emploi de Briançon et Gap

C'est dans ces deux zones que le taux d'insertion en emploi à sept mois est le meilleur de la région (83 % des jeunes enquêtés sont en emploi). Pourtant, le taux d'emploi ordinaire stable (41 %) reste inférieur à la moyenne régionale. Le taux d'emploi ordinaire de courte durée (44 %) est le premier de la région (ex æquo avec celui de la zone de Menton). Quant au taux de contrats d'insertion ou aidés (15 %), il est le deuxième plus faible de la région.

Les zones d'emploi de Briançon et de Gap ont en commun leur appartenance à un même type socio-économique, celui des zones rurales de montagne à forte dominante touristique. Ces zones doivent gérer une double problématique : assurer le renouvellement des emplois de proximité, tant dans le secteur de la production que dans le secteur des services, plutôt occupés par la population locale peu dotée de qualification (67 % des emplois de la zone sont sur des qualifications de base pour une moyenne régionale de 61 %), et maintenir sur place les jeunes issus des familles de nouveaux résidents, plutôt tentés par des études à caractère généraliste et donc de plus longue durée. Les jeunes sont nombreux (près de 25 % de la population) et occupent une place importante dans l'emploi (8 % dans le département contre 7 % en moyenne régionale). Ils sont demandeurs d'emploi dans les mêmes proportions qu'en région, mais le taux de chômage¹⁰ y est l'un des plus faibles de France (7,6 % en 2003). L'emploi se développe de façon importante (+ 9 % entre 1990 et 1999 comparativement à la région où cette évolution est de 4 % en moyenne), essentiellement dans les secteurs d'activité les plus concernés par la croissance des activités touristiques : les transports (dont remontées mécaniques) (+ 19 %), le commerce (+ 11 %), mais aussi les services à la personne (+ 26 % pour l'éducation, santé, action sociale), les services publics et l'administration (+ 30 %).

La petite industrie se développe également, à un rythme plus soutenu qu'en région : 19 % pour les industries agricoles et agroalimentaires, 6 % pour les industries des biens de consommation. L'emploi est concentré dans des établissements de petite taille et s'exerce en grande partie sous un statut de non-salarié, chef d'entreprise, créateur ou repreneur. En dehors de l'emploi dans la fonction publique, deux systèmes de gestion de main-d'œuvre se côtoient. L'un où l'emploi est stable, très masculin, ouvert aux jeunes et aux sans-diplôme. C'est le cas dans le bâtiment et la petite industrie. L'autre, plus important, spécifique du commerce, de l'hôtellerie et de l'action sociale est également très ouvert aux jeunes et aux femmes, mais l'emploi y est plus instable. Cette instabilité de l'emploi est due en grande partie à la double saisonnalité qui caractérise les massifs alpins : tourisme d'hiver et tourisme d'été. Logiquement, les emplois font très largement appel à des qualifications de base.

À ce point, l'environnement local se traduit par des conditions relativement favorables de primo-insertion.

La structure de l'offre de formation est, quant à elle, diversifiée et comporte de nombreuses spécialités de formation professionnelle. Les capacités d'accueil, concentrées dans la ville préfecture de Gap, restent de petite taille (de l'ordre de 525 places dans les établissements scolaires publics à l'entrée en CAP et BEP). La structure de l'offre de formation a la particularité d'héberger des formations à vocation régionale (dans le domaine sportif mais également en charpenterie, en maintenance des systèmes automatisés – remontées mécaniques,...), attirant ainsi des jeunes des autres zones d'emploi. L'apprentissage est moins développé qu'en moyenne régionale malgré des conditions économiques favorables à sa présence (économie rurale et artisanale, métiers faisant appel à des qualifications de base). Mais l'enseignement professionnel sous statut scolaire et l'apprentissage connaissent, de la part des jeunes locaux, un déficit d'attractivité (les premiers vœux exprimés couvrent globalement les capacités d'accueil au niveau CAP-BEP). L'enseignement général et technologique occupe une place de même ordre dans ces zones (59,7 %) qu'en moyenne régionale (59,1 %).

En ce qui concerne les sortants, la répartition entre spécialités de production / spécialités des services est en faveur de la production : 53 % sont issus des filières production et 47 % des filières services. C'est d'ailleurs dans ces deux zones que les emplois ordinaires stables sont les plus importants pour les jeunes issus des filières de la production (66 %, deuxième de la région). Mais les emplois ordinaires de courte durée y sont aussi importants pour ces mêmes jeunes (51 %).

Du point de vue de l'environnement sociodémographique et de la demande sociale d'éducation et de formation, la position excentrée du département des Hautes-Alpes ne lui confère pas pour autant les caractéristiques d'un département affecté par l'exode rural. La population s'accroît, du fait d'un solde migratoire important et constant mais aussi par un solde naturel positif¹¹.

En outre le contexte social des zones de Gap et de Briançon génère une demande plus massive d'accès aux études générales. Le profil social du département est peu marqué par la précarité. Les agriculteurs exploitants, les artisans

10. Le taux de chômage est exprimé ici en moyenne annuelle, source Insee, taux au sens du BIT révisé au 05/07/2004.

11. L'accroissement de la population dans le département est dû à un solde migratoire moyen de 5 % sur les périodes 1982-1990 et 1990-1999, alors que le solde naturel est de 2 %.

et commerçants, les professions intermédiaires singularisent la structure socioprofessionnelle de ces départements. Les jeunes enfants sont très vite scolarisés (83,1 % de taux de scolarisation des 3 à 6 ans) et connaissent peu de difficultés scolaires (les taux de retards scolaires en fin de troisième sont inférieurs d'un point à la moyenne régionale). Ils choisissent plus souvent l'enseignement général et technologique qu'en moyenne régionale (69 % de décisions d'orientation vers la voie générale et technologique en fin de collège contre 59 % en moyenne régionale). Ils sont, de ce fait, nombreux à quitter le département afin de poursuivre des parcours de formation au-delà du baccalauréat, essentiellement vers les pôles universitaires de Marseille et Aix-en-Provence.

La bonne insertion des jeunes dans la vie active à sept mois peut s'expliquer ici par une synergie de conditions favorables, étroitement liées au contexte socio-économique. Les sortants interrogés dans le cadre des enquêtes IVA et IPA sont des jeunes issus des niveaux de qualification essentiellement, de base (niveau V). Interrogés en février, ils bénéficient probablement de la saisonnalité hivernale et se retrouvent plus souvent en situation d'emploi que dans les autres zones. Les petits effectifs de sortants n'exaspèrent pas la concurrence des jeunes sur le marché du travail. Ils sont également probablement plus souvent issus des populations locales plus anciennes. Les enfants de nouveaux résidents, plus enclins à poursuivre des études, et dont les familles sont certainement plus aisées, ne font pas partie des sortants observés.

3.2. Influence de la structure de l'offre de formation sur l'insertion à sept mois : l'exemple de la zone d'emploi d'Avignon¹²

Les sortants des formations des zones d'Apt et d'Avignon sont en situation d'emploi à sept mois dans les mêmes proportions qu'en région (79 %). Cependant, le taux d'emploi ordinaire est faible, tant l'emploi stable (39 %), inférieur à la moyenne régionale, que l'emploi de courte durée (33 %) qui est le deuxième plus faible de la région. C'est au contraire le taux de contrats aidés qui est élevé, avec 27 % il est le premier de la région. Au niveau de la seule zone d'Avignon et des seuls sortants de l'enseignement professionnel sur les niveaux V, IV et III, les taux moyens d'insertion sont plus favorables (85 %). Cette situation plutôt bonne paraît paradoxale dans la mesure où la zone d'emploi se caractérise par une situation économique peu propice à l'emploi des jeunes et des moins qualifiés.

La vocation économique de la zone d'Avignon s'appuie en effet principalement sur les activités agro-industrielles, typiques de la basse vallée du Rhône. Elle tient lieu de plate-forme logistique des productions agricoles, à l'origine du développement des activités de commerce (essentiellement de gros) et de transport. Ces activités agricoles sont complétées par un tissu très dense de petites et moyennes industries de biens intermédiaires. La gestion de la main-d'œuvre se caractérise par des niveaux de salaire plutôt bas et des emplois assez stables. Ils s'adressent à des travailleurs pas ou peu diplômés (62 % des emplois salariés sont sur des qualifications de base). Le taux de chômage se situe à la fin 2003 dans la moyenne régionale (12 %) après avoir été longtemps à un niveau inférieur. Chez les jeunes, la proportion de demandeurs d'emploi est élevée (17 % contre 14 % en moyenne régionale). À un tissu économique peu qualifié mais se situant du point de vue de l'emploi sur des valeurs proches de la moyenne régionale semble correspondre un système d'insertion partagé entre l'emploi stable et l'emploi aidé.

La structure de l'offre de formation est diversifiée et les spécialités de la production occupent une place importante (54 % des inscrits en formation professionnelle le sont dans ces spécialités, pour une moyenne régionale de 45 %). L'apprentissage est particulièrement bien implanté (45 % de la voie professionnelle contre 33 % en région). La voie générale accueille, dans le second degré, moins de jeunes que la formation professionnelle (46 % des effectifs du second cycle sont en enseignement professionnel, la voie générale accueillant 41 % des effectifs). La formation professionnelle est fortement ancrée dans les niveaux V, et apparaît en décalage avec la dynamique actuelle de l'emploi local : faiblesse des secteurs des services, faiblesse des niveaux intermédiaires et supérieurs.

Le profil socioculturel de la zone d'emploi d'Avignon fait écho à l'environnement économique. La population ouvrière y occupe une place importante (près de 28 % de la population). Elle est peu dotée de qualifications (49 % de la population a un niveau de formation V bis et VI) et rencontre des difficultés sociales. Dans ce contexte, les enfants sont scolarisés plus tardivement (76 % des 3 à 6 ans sur la zone contre 78 % en moyenne régionale), et rencontrent de plus grandes difficultés scolaires (les taux de retard scolaire sont supérieurs aux taux régionaux, quel que soit le niveau de scolarisation) et l'orientation vers la voie professionnelle est un peu plus fréquente (32 % pour une moyenne régionale de 31 %).

Enfin, cette capacité de formation ne concerne que pour moitié les jeunes résidents sur la zone d'emploi d'Avignon : un jeune sur deux inscrit dans un établissement scolaire de formation professionnelle est originaire d'une zone voisine, d'un autre département, voire de la région voisine.

12. Les résultats des enquêtes d'insertion à sept mois présentent les données agrégées pour les zones d'Apt et d'Avignon. Pour analyser plus finement les comportements d'insertion sur la seule zone d'Avignon, certaines informations ont été retraitées.

Dans cette configuration, l'hypothèse selon laquelle les jeunes de la zone d'Avignon connaissent des conditions favorables d'insertion à sept mois est à nuancer. Il y a fort à parier que l'emploi trouvé ne se situe pas à proximité du lieu de formation, mais se trouve à proximité du lieu de domicile. En effet, les zones d'emploi voisines de Châteaurenard, d'Apt, d'Arles, ne disposent pas de capacité d'accueil en enseignement professionnel. Et l'on retrouve dans les caractéristiques des modalités d'insertion, des spécificités dues à l'environnement économique de ces zones. On retrouve, pour la formation, l'effet attractif de la zone urbaine sur les zones rurales avoisinantes, ce phénomène se retrouve également au niveau de l'emploi puisque 32 % des emplois locaux sont tenus par des résidents d'autres zones.

3.3. Interactions des composantes de l'environnement local sur l'insertion à sept mois : l'exemple de la zone d'emploi de Fos-sur-Mer

Dans la zone d'emploi de Fos-sur-Mer, 68 % des sortants sont en situation d'emploi à sept mois, mais cet emploi se caractérise par le plus mauvais taux d'emploi ordinaire stable régional (38 %), à parité avec le taux d'emploi ordinaire de courte durée (37 %) et le second taux régional en matière de contrats d'insertion ou aidés (25 %).

Cette situation des sortants pourrait paraître d'autant plus paradoxale que la zone d'emploi de Fos-sur-Mer est emblématique du bassin industriel et portuaire du sud-ouest régional, bénéficiant de l'implantation des grands établissements industriels (sidérurgie, chimie). Cependant ce secteur industriel (où les secteurs de l'énergie, des industries de biens d'équipement et des industries de biens intermédiaires sont très représentés) a enregistré une baisse globale des emplois de 1990 à 1999, et c'est le secteur des services qui a été créateur d'emplois. Son développement est surtout le fait de l'administration (+ 39 %) avec une proportion importante d'emplois publics, des services aux particuliers (+ 37 %) et aux entreprises (+ 23 %). Les activités de transports sont très présentes et se développent (+ 11 %), en particulier dans le nord de la zone. Que ce soit dans l'industrie lourde ou dans les services collectifs, l'emploi se concentre dans des établissements de grande taille. Cet emploi est très masculin. Les établissements industriels ou tertiaires pratiquent la promotion des carrières en leur sein et favorisent ainsi la stabilité du personnel à long terme, mais génèrent un accès plus difficile à l'emploi pour les jeunes. Les fluctuations des rythmes de production incitent, plus qu'ailleurs, au recours à l'intérim et aux contrats à durée déterminée, surtout dans les métiers de l'électricité, électronique et de la mécanique et travail des métaux. Le temps partiel est surtout pratiqué dans le secteur des services.

Si la proportion d'emplois d'ouvriers et d'employés est au même niveau qu'en région, les emplois de techniciens et agents de maîtrise sont très présents (3 points de plus qu'en région), en particulier dans les familles de métiers des transports, des industries de process et de la manutention. Les métiers les plus spécifiques de la zone, conducteurs, ouvriers qualifiés, techniciens et agents de maîtrise des industries de process, concernent une main-d'œuvre presque exclusivement masculine. Le taux d'activité des femmes reste faible et celles-ci sont plus souvent que les hommes à la recherche d'un emploi.

Fin 2003, le taux de chômage est équivalent à la moyenne régionale (12 %) mais l'écart s'est réduit au cours des cinq dernières années. Le marché du travail n'est pas favorable aux jeunes. D'abord parce qu'ils sont très nombreux dans la population en âge de travailler (enfants des nouveaux arrivants des années 1980), ensuite parce que les métiers les plus demandés par les entreprises leur sont difficilement accessibles : les transports, la maintenance (avec demande d'expérience le plus souvent).

À ce contexte économique correspond une structure de l'offre de formation qui pourrait sembler en cohérence avec les besoins globaux des entreprises : les cursus BEP-BAC Pro sont privilégiés dans des filières comme énergie-génie climatique, mécanique-productique et spécialités pluri-technologiques de la production et de la transformation. La voie professionnelle dans le second cycle accueille légèrement moins d'élèves que la voie générale (42 % contre 43 %), favorisant ainsi, en partie, l'accès au niveau III de qualification. L'apprentissage y est très peu développé : malgré certains grands établissements qui y ont recours, le tissu artisanal est peu implanté dans cette zone. Les filières du secteur de la production perdent cependant de leur attractivité dès le niveau V. Quant à l'offre de formation professionnelle initiale conduisant à des métiers de service, elle dispose encore d'une capacité d'accueil restreinte (400 places environ au niveau V pour 600 dans le domaine de la production). Certaines filières comme accueil, hôtellerie, tourisme et coiffure esthétique sont absentes de la carte locale des formations. Les sortants se caractérisent par un équilibre production / services qui peut paraître paradoxal pour la vocation économique de la zone : 44 % sont issus des filières production et 56 % des filières services. Les plus touchés par les emplois de courte durée sont les jeunes issus des filières la production (56 %), les plus touchés par le chômage sont les jeunes des filières tertiaires (63 %).

C'est un paradoxe pour une telle zone d'emploi puisque le contexte sociodémographique reste fragile. Le niveau de précarité sociale n'est pas négligeable. Le chômage de longue durée reste à un niveau élevé. Les jeunes en fin de classe de troisième ont plus de difficultés scolaires qu'en moyenne régionale, redoublent plus souvent et fréquentent plus souvent les enseignements professionnels scolaires. Ils ne choisissent cependant pas prioritairement les filières conduisant aux métiers de la production. En effet, ces parcours « longs » en découragent certains, qui quittent prématurément la formation initiale, avant d'obtenir une qualification. Pour ceux qui y parviennent, les modes de gestion de la main-d'œuvre ne leur sont pas favorables – d'où les contrats de mission, à durée plus courte – dans le secteur productif. Pour les filières services, la problématique est autre : les métiers de ces secteurs se sont fortement développés au cours des quinze dernières années, les emplois sont majoritairement occupés par des actifs âgés en moyenne de 40 à 50 ans. Ce marché de l'emploi ne semble pas encore ouvert aux jeunes.

Les interactions entre le développement économique, la structure de l'offre de formation et l'environnement social des familles font apparaître à la fois un fort décalage de l'offre de formation avec l'évolution (tertiarisation) du tissu productif de la zone d'emploi de Fos-sur-Mer, caractéristique des zones en mutation. Elles font apparaître aussi un écart décisif entre le niveau élevé de l'emploi (tenu par des non-résidents) et la population locale au profil social très modeste.

Au total, la mise en regard des indicateurs de primo-insertion avec les paramètres de l'environnement local offre des perspectives de compréhension qui viennent consolider ou compléter des rapprochements opérés aux niveaux régional et académique. On notera particulièrement, sur des registres analogues, l'effet de la demande sociale élevée d'éducation-formation, qui sur Gap et Briançon vient renforcer l'effet favorable de l'économie locale sur l'emploi. On notera également, sur des registres différents, difficiles à appréhender à des échelons territoriaux plus vastes, les effets de voisinages entre zones d'emplois qui obligent tantôt à nuancer la « performance » d'un appareil localisé de formation (Avignon), d'autrefois à mieux tenir compte, dans l'analyse de la structuration de l'offre de formation, des décalages entre tissu économique local et tissu social (Fos-sur-Mer).

La construction sociale des compétences chez les hébergeants¹

*Christine Ligeour**

Se lancer dans le tourisme rural exige des compétences particulières et une maîtrise de certaines techniques. Pour mettre en œuvre cette forme de service, il faut être capable d'accueillir les touristes, savoir détecter leurs attentes et y répondre. En effet, ce type de service requiert des qualités que l'exercice de la profession d'agriculteur n'exige pas dans les mêmes termes. N'importe qui peut devenir hébergeant de chambres d'hôtes ou de gîtes ruraux, mais n'importe qui ne pourra pas réussir. Ce sera la sanction de celui qui saura ou ne saura pas le faire. Ainsi, ne s'improvise pas qui veut dans le tourisme. Cette fonction implique la mise en œuvre de savoirs complexes et très peu formalisés. Le travail prescrit n'est pas clairement défini. Il faut avoir une vision d'ensemble de l'activité touristique, le sens des relations avec les touristes, et savoir à quel moment il faut leur demander la caution, être aimable et souriant, parler une ou plusieurs langues étrangères. Autant de comportements pour lesquels les hébergeants qui ont prolongé leurs études ont plus de dispositions.

De fait, les hébergeants, eux-mêmes, ont une influence considérable sur le marché du tourisme en milieu rural, plus que n'importe quelle campagne de promotion. Ainsi, lorsque les touristes arrivent, il est important d'aller les accueillir dehors, comme de les accompagner à leur départ. La qualité d'écoute, une volonté d'échange, l'envie de prendre du temps pour parler sont les compétences requises pour développer une activité touristique. L'hébergeant est en quelque sorte un guide, et aussi un relais entre le vacancier et la région. Savoir négocier, disposer d'un carnet d'adresses, pouvoir mobiliser des réseaux, monter des dossiers, tout cela s'avère comme un ensemble de ressources indispensables à la bonne efficacité de l'activité touristique. Le tourisme rural est une activité qui mobilise les capacités naturelles des personnes qui s'y adonnent mais c'est aussi une activité qui s'apprend, d'autant plus aisément que l'hébergeant a des aptitudes. De nombreux savoir-faire ne sont pas formalisés et n'ont pas d'accès au statut technique. Pour autant, ils existent et peuvent être recueillis même si les projets des hébergeants, engagés dans les actions touristiques, sont souvent modestes, et appuyés sur des savoir-faire socialement considérés comme féminins : les personnes qui ont répondu au questionnaire et qui se déclarent hébergeantes sont constituées à 80 % de femmes (Ligeour, 2002). Aussi un certain nombre de femmes transfèrent-elles dans la sphère marchande des compétences du type de celles qu'elles mettent en œuvre bénévolement dans la sphère domestique. Ce qui est spécifique au cas des femmes, c'est que la non-reconnaissance des qualités qu'on leur demande (écoute, minutie, dextérité, rapidité...) apparaît socialement légitimes puisque ces qualités sont censées être innées, et nullement acquises. Pour les femmes, ces aptitudes s'acquièrent dans l'expérience de leur propre maternité et de toute leur activité ménagère, même si au fil de la pratique, des améliorations se font jour.

Ainsi, le terme « d'expérience » véhicule bien des ambiguïtés. À défaut de théorie, l'hébergeant dispose d'une pratique. Quand le savoir est simplement vécu comme expérience, il n'est pas conceptualisé, de fait, mais il n'en est pas moins su (Delbos, Jorion, 1990). L'expérience est en effet privée, incommunicable à double titre, d'une part, parce qu'il n'y a pas les mots pour la dire et, d'autre part, dans la mesure où les mots peuvent être trouvés, parce qu'il n'est dans l'intérêt de personne de la communiquer, dans un monde où les autres hébergeants sont des concurrents. Cependant, les hébergeants conçoivent que ces compétences s'accroissent ou s'améliorent avec la durée de l'expérience, beaucoup plus qu'avec des formations spécifiques, d'ailleurs fortement soupçonnées de conduire à des postures techniciennes, moins chaleureuses. Ceci permet de comprendre ce qui, chez une partie de ces personnes, fait de la résistance à la professionnalisation, et donc à la formation sous son aspect théorique et scolaire. Ainsi, 68 % des hébergeants interrogés² disent n'avoir suivi aucune formation (Ligeour, 2002). En poussant plus loin, on est amené à se demander pourtant si toutes ces formations sont réellement efficaces. Deux remarques permettent de préciser cette interrogation. La première se réfère aux dires des responsables de formation qui se rendent de plus en plus compte de la portée assez limitée de ces stages, les hébergeants privilégiant l'aspect « retrouvailles amicales entre confrères ». Une fois le stage terminé, on peut donc s'interroger sur ce qu'il reste vraiment des enseignements dispensés pendant quelques jours. La deuxième remarque porte sur le contenu de ces formations. Mettre l'accent sur le confort, la qualité, l'accueil, certes, mais faut-il tendre à une certaine uniformisation amenée par des stages de formation ?

* Atelier de Recherche Sociologique (ARS-EA 3149), Université de Bretagne Occidentale, Brest
(christine.ligeour@libertysurf.fr).

1. Terme proposé pour qualifier les propriétaires agriculteurs de chambres d'hôtes ou de gîtes ruraux.

2. Enquête réalisée auprès de 200 propriétaires de chambres d'hôtes ou de gîtes ruraux.

La formation est définie comme un investissement qui n'est rationnel, pour l'individu, que si le profit escompté est supérieur aux coûts à la fois directs (frais de formation) et indirects (manque à gagner découlant d'absence de revenus pendant la formation). Ainsi, le manque de temps est parfois mentionné pour expliquer la répugnance à se rendre aux formations. La distance géographique est également un frein. Mais une question importante de fond est maintenant posée : celle de la formation pendant la deuxième partie de la vie (on ne devient hébergeant souvent qu'après 45 ans). On atteint le fond du problème que Xavier Gaullier a soulevé avec vigueur : l'inexistence de structures, de formations et de formateurs capables d'assurer la reconversion d'adultes âgés (Gaullier, 1988). Tout est fait pour de jeunes adultes, rien pour les salariés âgés. Le milieu de la vie est synonyme de désengagement éducatif, alors que le bouleversement du nouvel âge demanderait un redoublement de formation. La situation est sans équivoque : la sous-représentation des salariés dans la formation à partir de 40 ans est massive. Les préjugés sont tenaces ; il y a un âge pour tout, semblent penser quelques hébergeants. Pourtant, les travaux des spécialistes arrivent aux conclusions inverses : on peut apprendre à tout âge, mais pas n'importe comment. De nombreuses recherches ont montré que contrairement à un stéréotype puissant, il n'existe pas de pédagogie spécifique au troisième âge. Hormis l'attention aux rythmes d'apprentissage, tout ce qui est nécessaire aux personnes âgées fait partie en réalité de toute bonne pédagogie. L'adulte en vieillissant n'apprend pas plus difficilement, par contre, il apprend différemment, et cela bien avant 60 ans. De plus, l'enjeu de la formation n'est pas le plus souvent dans les capacités intellectuelles ; elles existent, mais dans le désir d'apprendre, dans la motivation. Les individus ont intériorisé le jugement péjoratif de la société concernant la vieillesse. Ils pensent qu'ils n'ont plus l'âge de la formation.

Il ne faut donc pas considérer l'hébergeant comme un professionnel doté des compétences voulues pour prendre une situation en main de bout en bout, mais bien plutôt comme un amateur accompli qui doit faire face à un ensemble de situations diverses, sans savoir-faire particulier. Par exemple, on observe que l'hébergeant se définit autour d'une référence de métier souvent transmise sur un mode héréditaire. Les savoir-faire qu'il doit maîtriser lui sont transmis par le regard et le geste expliqués par des femmes et des hommes adultes à travers une relation d'apprentissage qui est à la fois transmission de tours de main, d'un capital de savoirs. Au sein de la famille, il s'agit d'une transmission par la culture du groupe : on a vu sa mère, une tante s'occuper de touristes. Il s'agit aussi d'un apprentissage par un membre de la famille, un voisin, un ami doté d'une compétence particulière, parfois liée à sa profession. Les façons d'accueillir les touristes restent marquées par leur origine domestique, et par la connotation féminine de ces activités. Pour que ce savoir fonctionne comme un critère identitaire, il doit se pérenniser, en d'autres termes se transmettre. Le métier ne s'explique pas ailleurs que dans les conditions pratiques de son exercice, mais il s'apprend aussi par tout ce qui se passe dans la vie quotidienne, au hasard d'une conversation s'il est question de métier justement, qui parle de lui ou de tout autre chose, on apprend le métier par tous les bouts et à tous les détours de la vie.

Cependant, du fait que certaines tâches domestiques correspondent à ses intérêts, l'hébergeant cherche de plus en plus à acquérir un savoir-faire spécialisé de haut niveau. La transmission du savoir-faire dans les activités touristiques n'est problématique qu'aux yeux de celui ou de celle qui aborde la question dans une perspective savante ou, ce qui revient au même, qui s'interroge sur la manière de transmettre par la formation ce qui s'apprend sur le tas. Autrement dit, si on n'a pas les compétences au départ, il faut retourner à l'école : c'est le sentiment apparent d'un certain nombre d'hébergeants. Ces derniers adoptent une stratégie de conversion, c'est-à-dire qu'ils accumulent des ressources nouvellement valorisées. Le canal privilégié demeure, et demeurera probablement de plus en plus la formation qui permet de formaliser et par conséquent de valoriser, voire de certifier toute cette sphère de l'imprécis, du subjectif et du particulier qui reste aujourd'hui encore dans l'ombre et dans le silence. La compétence se définit par les capacités mises en œuvre, c'est-à-dire par un ensemble d'éléments mobilisés pendant l'activité touristique : ce sont des connaissances, des savoirs pratiques, des comportements... La formation prépare à la capacité de mettre en œuvre des actions en fonction d'une attente sociale établie. Ce qui s'appelle aujourd'hui la gestion des compétences consiste à repérer la performance socioéconomique des hébergeants, et à la sanctionner en fonction de critères qui ont une valeur reconnue et explicite au sein d'un environnement organisé selon des normes sociales établies. Seule la formation peut donner un nouvel élan à leur reconnaissance. Avec le développement de programmes de préparation à la création d'activités touristiques, qui laissent une place importante à la formation, il paraît nécessaire de fournir aux hébergeants des connaissances nouvelles, mais aussi de travailler avec eux sur ce qu'ils savent déjà et n'ont jamais eu l'occasion de partager de manière construite. Il s'agit non seulement de les guider vers de nouvelles compétences, mais encore de légitimer celles qui sont restées trop souvent sous le boisseau.

En effet, les qualifications requises dans le métier de l'accueil ne s'apparentent pas qu'aux seules qualités domestiques. L'hébergeant se trouve en face de clients qui sont des consommateurs ayant des exigences : les outils à mettre en œuvre sont ceux de la formation, de manière à créer les meilleures conditions possibles de rencontre et de communication à l'intérieur et à l'extérieur de l'hébergement rural. La culture technique recouvre les manières de faire mais aussi les méthodes, l'outillage des professionnels. Le savoir, c'est au départ le moyen de se faire reconnaître en faisant ce qu'il faut. La bonne volonté ne remplace jamais la compétence. Le manque de professionnalisation de certains hébergeants est un handicap sérieux. Pour l'agriculteur dont ce n'est pas le métier, il est parfois difficile d'accueillir des touristes, de gérer et de vendre des hébergements, et de le faire tout en

continuant à s'occuper de disposition, l'étal en quelque sorte d'une offre brute, alors que la professionnalisation doit conduire à une politique d'attaque commerciale. Une autre remarque fait référence à un trait de caractère propre aux acteurs locaux, et dont il a été souvent question au cours des entretiens : les hébergeants ne semblent pas être suffisamment commerçants, peu portés qu'ils sont à l'utilisation de moyens de communication performants qui nécessitent en plus une gestion plus organisée.

Toutefois, y a-t-il un encouragement de la part des institutions qui supervisent l'activité touristique, pour accélérer le basculement de ses membres vers une culture de l'accueil ? La formation devient un élément essentiel de la vie des organisations axées sur l'activité touristique en milieu rural. C'est elle qui assure le maintien et la perpétuation des valeurs qui confèrent au groupe sa cohésion. Mais c'est aussi, et surtout, à travers elle que s'élaborent les dispositifs de la promotion des hébergeants. Ce qui revient à dire, et c'est capital, que l'adhérent est en quelque sorte considéré comme une entité vierge. Au début du tourisme rural, l'hébergeant avait à faire ses preuves, à l'intérieur de l'association, avec ses seules ressources. Quelles que soient ses compétences personnelles, la montée dans la hiérarchie associative supposait l'apprentissage des valeurs et des savoirs intellectuels et pratiques propres à l'organisation. Toutes ces procédures d'apprentissage et d'inculcation n'ont pas disparu. Mais d'une part, elles accordent de plus en plus de place aux savoirs spécifiquement techniques, issus notamment de la psycho-sociologie (techniques d'expression, conduite de réunion...), ou des techniques de communication ; d'autre part, elles font de plus en plus appel à des intervenants extérieurs. Afin d'améliorer les compétences des hébergeants, l'organisation met sur pied des programmes de formation et de perfectionnement, à l'issue desquels l'hébergeant gagne en confiance en lui-même et devient apte aux changements éventuels. Les thèmes en sont variés : la tenue du planning, la décoration, savoir parler anglais, l'accueil téléphonique...

Ainsi, une formation à la communication n'est jamais inutile, car il faut apprendre comment on réagit et comment les autres fonctionnent selon leur origine sociale, leur âge, leur nationalité... Même si l'on est doué pour communiquer, il y a des choses qui ne s'inventent pas mais qui s'apprennent. L'usage pertinent du téléphone requiert un engagement total en la personne. Pour comprendre au téléphone, il faut savoir capter des sons très faibles, les nuances de la voix, du ton. Muni de ces informations, il s'agit ensuite de remonter aux états d'âme, de deviner les intentions. Au téléphone, les hébergeants doivent développer un peu des qualités de l'aveugle, qui parvient à saisir la réalité sans la voir de ses yeux. En effet, le téléphone est devenu le fil magique par lequel passe toute une partie de l'offre commerciale, mais on doit aussi noter les chaînes de télévision ou l'Internet. Ainsi, des femmes et des hommes se réunissent l'hiver, font de l'expression orale et écrite, apprennent à réaliser des exposés, tout cela afin de se préparer à accueillir des touristes. Le domaine du tourisme rural est porteur, mais il nécessite une formation spécifique, tant pour aborder les contraintes juridiques liées à l'embauche de salariés, de sécurité pour l'accueil de groupes, que pour apprendre à organiser le temps de travail, à fixer une limite pour préserver une vie privée...

De plus en plus, le Conseil Général exige l'habilitation par un stage, en contrepartie d'une aide financière. Ce n'est pas un hasard s'il existe une sorte de rhétorique de l'apprentissage, au moyen de laquelle les organisations chargées de délivrer le label demandent à leurs membres actifs de se soumettre pendant un certain temps à une formation obligatoire. En outre, un certain nombre d'hébergeants interrogés lors de l'enquête ont pensé que les réunions d'informations sont utiles, mais insuffisantes, et qu'il fallait organiser un enseignement en vue d'une préparation des ruraux à l'activité touristique. Avant de faire face au risque de la sanction sociale, et pour mesurer certains aspects d'irréversibilité dans les changements, les hébergeants peuvent acquérir des connaissances et compétences adaptées à l'activité touristique en s'inscrivant dans la durée, par l'intermédiaire d'un plan de formation qui pourra se réaliser selon les différentes étapes du projet. Afin de créer cet accueil de qualité, sont organisés à différents degrés des stages de formation relativement longs qui peuvent permettre d'emprunter un nouveau discours, des façons de penser et d'agir, d'en expérimenter provisoirement les conséquences.

Il s'agit, grâce à de multiples visites et rencontres entre différents acteurs, de faire des prestataires locaux accueillant les clientèles touristiques, de véritables ambassadeurs de leur région. Pour cela, ils doivent donc être en mesure de répondre aux éventuelles demandes de renseignements culturelles, historiques, environnementales ou autres, formulées par les touristes. Accueillir des touristes, c'est aussi renseigner sur la région et sur les activités qu'on y trouve. Le touriste recherche chez l'hébergeant la personne qui connaît le pays, qui l'aime, qui en perçoit le charme et sait le faire partager. Néanmoins si l'espace rural est encore riche de ses monuments ou bâtiments, si le passé est parfois un gisement historique de grande valeur, il faut se demander ce qu'est devenue la culture rurale dont les habitants étaient porteurs, et qu'on propose aux citadins. N'est-elle pas plus vivante dans les souvenirs de ces urbains que dans le quotidien des ruraux davantage occupés et préoccupés par leur avenir ? Par conséquent, les exploitants agricoles ont des difficultés pour exprimer les caractéristiques de leur région. Moins d'un agriculteur sur cinq conseille à ses hôtes, des sites en dehors des sentiers battus. En définitive, aux termes d'un article de la revue « Économie Rurale », la grande majorité des agriculteurs ne se soucient guère d'inscrire leur prestation dans un territoire particulier, à mettre en valeur les richesses locales et, ainsi, à proposer une prestation spécifique, à créer un

avantage concurrentiel (Disez, 1999). Paradoxalement, les hébergeants non originaires de la région la connaissent souvent mieux que les vrais locaux, du fait qu'ils sont plus ouverts en termes de communication et plus curieux de la culture locale. Ils sont en mesure de faire connaître à leurs vacanciers les pôles d'attraction proches de leur habitat.

Aussi, à tous les stades de leur vie professionnelle, la formation continue offre aux hébergants des réponses pour améliorer leur activité. La formation est souvent basée sur leur expérience, et est très liée à leurs projets et préoccupations. Les hébergeants deviennent, de la sorte, des agents culturels : ils sont heureux de prendre leur place dans des structures de développement local et de diffuser sous des formes codifiées des chapitres importants de la culture bretonne. Certains hébergeants ont fait venir dans leurs réunions des personnes compétentes pour les initier à l'histoire de la région, afin que chacun puisse ensuite renseigner les touristes sur les monuments, églises ou châteaux qu'ils peuvent découvrir et conter les vieilles coutumes et traditions. Depuis maintenant quelques années, des formations sur le patrimoine sont proposées par les responsables institutionnels du tourisme et les lycées agricoles. Proposés aux prestataires de services (les propriétaires d'hébergements ruraux notamment), ces stages répartis sur deux années visent à une meilleure connaissance de la région. Ces formations recueillent visiblement tous les suffrages de ceux qui les suivent. Elles permettent aux propriétaires de répondre aux questions de leurs hôtes, de les guider et tout simplement de connaître eux-mêmes l'endroit où ils vivent. Un fort sentiment d'appartenance et de solidarité existe chez les hébergeants issus de ces formations. La notion d'échange, de savoir-faire et d'expériences est en effet fondamentale dans ces formations : s'étalant sur plusieurs semaines à raison d'un jour hebdomadaire, elles permettent de créer un véritable réseau de relation même une fois la formation achevée.

C'est souvent à l'occasion de périodes de déstabilisation que l'individu prend la décision de s'engager dans une formation, surtout s'il estime qu'elle va pouvoir l'aider à négocier les tournants qu'il est en train de prendre. Dans une première phase, l'idée de projet et l'identité de l'hébergeant sont à ce point imbriqués que toucher au projet ou le remettre en question, c'est atteindre l'hébergeant en son être, toucher son estime. La formation représente une ressource d'importance dans cette logique d'action. Le rapport à la formation est d'ailleurs volontaire et revendicatif. Ce sont des individus qui n'hésitent pas à réclamer une formation et qui considèrent qu'elle est naturellement sélective. Cette transaction relationnelle a pour enjeu la reconnaissance des compétences revendiquées par l'hébergeant, et jugées nécessaires par l'Accueil Rural ou l'Accueil Paysan (structures touristiques).

Par le biais de ces formations, l'initiative est fortement encouragée, et elle se développera d'autant plus facilement que l'hébergeant aura acquis des connaissances qui augmenteront les choix d'actions ou de comportements face aux situations et aux personnalités très différentes des touristes. Les échanges seront d'autant plus fructueux qu'ils se feront sur un pied d'égalité culturelle entre les individus. Les réunions ont d'ailleurs permis aux hébergeants de se revaloriser à leurs propres yeux en redécouvrant leur région pour la faire découvrir aux touristes. Connaître son pays, en être fier, voilà une retombée peut-être inattendue de l'accueil des touristes. Ces acteurs sociaux sans qualification culturelle se sont fait admettre comme inventeurs de patrimoine, marqueurs de paysages, collecteurs de mémoire. Ils repèrent, trient et réhabilitent des lieux. Ces hébergeants ne sont plus les mêmes. Ils sont davantage en mesure maintenant d'accomplir leur rôle professionnel. Ils sont aussi plus conscients du rôle social qu'ils ont à jouer, de l'importance de l'agriculture dans la société.

Bibliographie

Alter N., 2000, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

Delbos G., Jorion P., 1990, *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Disez N., 1999, « Agritourisme : logiques d'acteurs ou logiques de territoires ? », *Économie Rurale*, n° 250, mars-avril, p. 44.

Dubar C., 1995, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar C., Gadéa C., 1999, *La promotion sociale en France*, Lille, PU du Septentrion.

Dubar C., Tripier P., 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Gadrey N., 2001, *Travail et genre, approches croisées*, Paris, L'Harmattan.

Gaullier X., 1988, *La deuxième carrière, Âges, emplois, retraites*, Paris, Le Seuil.

Gaullier X., 1999, *Les temps de la vie, Emploi et retraite*, Paris, Le Seuil.

Ligeour C., 2002, Thèse de doctorat, mention sociologie, *L'accueil touristique en milieu rural : pratiques sociales, modes de vie, activités économiques, l'exemple du Finistère*, sous la direction d'Anne Guillou, Brest, UBO.

Piotet F. (dir.), 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF.

Poliak C.-F., 1992, *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan.

Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

« Les non-diplômés » : de la catégorisation institutionnelle à la diversification des récits d'insertion

Benoit Cart*, Élise Verley**

Les différentes enquêtes de cheminement professionnel (particulièrement les enquêtes « Génération » du Céreq) montrent que les jeunes parviennent à une stabilisation professionnelle dans des délais et des conditions somme toute relativement satisfaisants. Bien sûr la période d'insertion est marquée par une succession de situations précaires et d'allers retours entre l'emploi et la formation ; bien sûr elle s'allonge proportionnellement à l'état de la conjoncture économique, qui, quand elle se dégrade, concerne d'abord les jeunes. Mais peu ou prou, la plupart accède progressivement à l'emploi stable « qualifié ».

Dans ce tableau global, il ne faudrait cependant pas oublier une partie de cette population, pour laquelle les années qui suivent la sortie du système de formation initiale constituent une longue période d'incertitude et une succession d'échecs en formation (cursus de formation non sanctionné par un diplôme) ou en emploi (expériences d'emploi uniquement précaire et travail non qualifié). C'est principalement le cas des jeunes « sans diplôme ». Les acteurs politiques et institutionnels regroupent cette population par le seul critère de la non-possession d'un diplôme de la formation initiale¹. De la même façon, ils envisagent des solutions uniformes pour aider à l'insertion professionnelle de ces jeunes, comme l'utilisation d'un « droit à une formation différée »². Mais nous montrerons dans cette communication que l'homogénéité de la population des non-diplômés n'est que formelle, puisque ces individus se différencient non seulement par des facteurs tels que la formation initiale suivie et les emplois occupés, mais aussi par d'autres éléments objectifs moins souvent repérés dans les enquêtes comme la possession de ressources économiques, sociales et culturelles, et surtout par des facteurs subjectifs, qui ne peuvent être cernés qu'au moyen d'entretiens, tels que l'expression d'aspirations et de capacités de projection, la mise en évidence d'attitudes différenciées au regard de l'emploi et du travail.

Nous montrerons aussi que la socialisation professionnelle peut prendre différentes formes : il peut s'agir de familiariser certains individus à des modes de travail qu'ils mettront durablement en œuvre dans leurs emplois ; il peut s'agir d'en « habituer d'autres à la précarité, voire à leur mise en réserve car cela constituera leur destinée probable »³ ; elle peut enfin prendre la forme d'une rupture totale avec le processus antérieur de socialisation conduisant les individus à une réorientation des stratégies d'insertion (bifurcation⁴).

Pour mettre en évidence l'hétérogénéité de cette population, la communication présente une typologie en mobilisant diverses informations issues des entretiens semi-directifs menés auprès des jeunes non diplômés.

L'objet de cette typologie est de rendre compte des parcours de ces jeunes et de mieux cerner leurs motivations au cours de cette période d'insertion.

Ainsi les entretiens s'intéressent au parcours de formation initiale et post-initiale, à la succession des périodes d'emploi et de mesures d'insertion. Ils décrivent les modalités d'accès à ces expériences d'emploi, de chômage ou de quasi-emploi, les conditions d'exercice, les vécus... Ils détaillent les caractéristiques individuelles et sociales des enquêtés, leur mode de relation aux institutions, leurs rapports à l'environnement, à la famille, à d'éventuelles personnes référentes...

Ils permettent donc de décrire les formes d'insertion professionnelle. Ces dernières doivent être reliées à la position sociale et au capital scolaire des acteurs, mais ces variables ne déterminent pas mécaniquement la trajectoire. Il paraît alors pertinent d'aborder les attitudes à l'égard du travail et de la formation pour comprendre les logiques

* Clersé / Ca Céreq de Lille / Université de Lille I (benoit.cart@univ-lille1.fr).

** Université de Paris Sorbonne, Paris IV (elise.verley@paris4.sorbonne.fr).

1. En ne tenant pas compte de l'éventuelle possession du brevet des collèges.

2. Le Ministère de l'Éducation nationale nous a ainsi demandé de tester l'intérêt et la motivation de ces jeunes pour un retour en formation. Au-delà de cet objectif, les entretiens semi-directifs, réalisés dans quatre régions françaises, auprès d'une cinquantaine de jeunes identifiés comme « non diplômés » par l'enquête « Génération 98 », six ans après leur sortie de formation initiale, ont permis de recueillir des informations sur les trajectoires scolaires et professionnelles et sur le vécu des différentes situations...

3. J. Rose, *Les jeunes face à l'emploi*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998, p. 67.

4. E.C. Hughes, *Le regard sociologique*, Éd. de l'EHESS, Paris, 1996.

d'action de ces « jeunes »⁵. C'est donc bien la logique discursive qui est placée au cœur de l'analyse. Rendre compte du sens que les individus donnent à leurs actions, à leur trajectoire, nous paraît essentiel pour comprendre les ruptures, les continuités ou les bifurcations, qui ont lieu dans les parcours. Dans cette perspective, l'insertion est bien envisagée comme « articulation temporelle du biographique et du structurel »⁶. L'objectif est d'inscrire l'individu dans une trajectoire, un cycle de vie. Il s'agit de « resituer une activité professionnelle dans une dynamique temporelle, dans une vie de travail qui inclut l'entrée dans le métier ou l'emploi, le déroulement de l'activité, les bifurcations (turning points), les anticipations, les réussites et les échecs »⁷.

Cette typologie des cheminements sera construite (4), s'appuyant tout à la fois sur la position des individus à l'égard de l'emploi (1), sur les représentations du travail (2), de même que sur les enchaînement de situations dans les parcours (3), allant de la trajectoire scolaire (3.2) à la trajectoire professionnelle (3.3).

1. Des positions différenciées à l'égard de l'emploi

Regardons d'abord la position sur le marché du travail des individus interrogés. Que font-ils six ans après leur entrée sur le marché du travail ?

Sans décrire le cheminement de ces individus, signalons toutefois que, pour la grande majorité d'entre eux, il s'apparente à un véritable parcours du combattant. La norme au moment de l'interrogation n'est pas la stabilité, ou l'insertion durable dans une structure ou un emploi identifié.

Pourtant, pour tous, la « stabilité », le CDI, « l'embauche » constituent le but à atteindre, parfois quel que soit le secteur professionnel et l'activité à exercer. Cette finalité est d'autant plus ancrée que les références sociales et culturelles restent marquées par l'emploi salarié durable (voire permanent) et à temps plein. Dans le bassin minier ou industriel par exemple, il n'est pas rare que le père ait travaillé toute sa vie dans la même « usine » et qu'une partie importante de la famille travaille dans la même entreprise. C'est cette situation qui est projetée et souhaitée, alors que ces perspectives sont entravées par des situations locales de déclin de l'emploi industriel.

Avant de revenir sur ces dimensions « subjectives » de l'analyse, détaillons les situations « objectives » des individus au moment de l'interrogation.

Pour les 47 personnes non diplômées de notre échantillon, les situations à la date de l'enquête sont les suivantes :

- 24 sont en emploi, soit environ 50 % de la population ;
- 16 sont au chômage, soit 34 % de la population interrogée ;
- 3 sont inactifs ;
- 2 sont en formation ;
- 2 situations ne sont pas renseignées.

Cependant, cet aperçu de la répartition des individus de notre échantillon semble simplificateur. Derrière chaque dénomination se cache une diversité de situations, qui est à mettre en relation avec le discours que tiennent les acteurs sur leur position.

Être en formation, en emploi « durable » ou au chômage, est la résultante de cheminement professionnel, d'attitude par rapport au travail divergente.

En effet, être au chômage peut signifier être dans une situation d'attente, de transition, mais aussi être durablement écarté de l'emploi. Par ailleurs, le chômage peut être indemnisé, ce qui signifie que la personne a connu des périodes d'emploi suffisamment longues, préalablement à cette période. Les attitudes au regard de la recherche d'emploi peuvent par ailleurs être différentes : recherche active, construction d'un projet, ou attente, passivité.

De même l'emploi apparaît comme une situation générique, qui peut être distinguée. Parmi la population des non-diplômés, certains sont en contrat à durée indéterminée, d'autres en contrat à durée déterminée, d'autres en contrat intérimaire (durable ou bref) et enfin d'autres bénéficient de contrats aidés (principalement un emploi-jeune).

5. P. Géminel, « Les jeunes en stage 16-18 ans : une approche des attitudes en termes de projet », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, pp. 143-170.

6. C. Dubar, « L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, pp. 283-291.

7. C. Dubar et P. Tripier, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, p. 95.

Nous ne détaillerons pas l'ensemble de ces situations, marginales d'un point de vue statistique, mais nous montrerons cependant que la position occupée n'est pas le fruit du hasard. Pour l'analyse des « dynamiques » d'insertion, nous avons retenu cinq situations distinctes :

- un chômage passif, qui s'apparente à de l'inactivité ;
- un chômage actif, qui est l'occasion de concrétiser des projets professionnels élaborés (notamment par le biais de la formation) ;
- un emploi durable, dans un métier précis et une structure établie ;
- une alternance d'emplois précaires peu qualifiés et de chômage durable ;
- un emploi durable peu qualifié.

2. « Dire » son travail ou son métier : les façons d'évoquer son activité et sa position professionnelle

Les façons de narrer ce que l'on fait ou ce que l'on souhaite faire apparaissent comme révélateurs des représentations que se font les individus du travail⁸.

« Avoir un métier », « faire un travail », « toucher les assedics », « faire n'importe quel boulot » sont des expressions des interrogés, qui révèlent des représentations différenciées du travail et de leur « ancrage professionnel »⁹. Ces représentations du travail sont souvent le fruit d'une reconnaissance (ou d'une absence de reconnaissance) de compétences ou de qualités propres de l'individu et des expériences qu'il a vécues lors de ses activités professionnelles et de ses recherches d'emploi. Des trajectoires de rejet hors du marché du travail, voire de stigmatisation, peuvent générer des formes d'adhésion aux stigmates qui excluent¹⁰. À cet égard, il est fréquent de relever dans les entretiens la réappropriation par les individus de discours normatifs sur l'école et le travail. Dans cette perspective, l'identité professionnelle est bien la résultante de la transaction entre une identité pour soi et une identité pour autrui¹¹. L'identité attribuée par les employeurs, les personnes ayant en charge la gestion de l'emploi, pèse sur l'image que les individus se font d'eux-mêmes, de leurs aptitudes et de leurs perspectives. On note fréquemment un ajustement fort entre les possibilités objectives des individus et leurs aspirations subjectives¹². La résignation est parfois douloureuse et la situation d'entretien exacerbe cette mise en perspective des « impossibles ».

Revenons sur les façons de dire son travail (qu'il soit occupé ou envisagé). Quatre façons d'évoquer son travail ont été relevées.

Pour les premiers, le travail est évoqué comme un pis-aller. Parler du travail, c'est d'abord parler du hors-travail ou de ce que le travail permet. Ce sont les attributs du travail, qui sont mis en avant, et principalement le salaire. Travailler, c'est gagner de l'argent pour... Dans ces conditions, le non travail rémunéré (Assedics) peut tout autant apparaître comme convenable. Parmi les activités évoquées, sont évacuées des perspectives à la fois un travail éprouvant, de pure exécution, trop complexe, « trop chiant ». Les entretiens tendent à présenter le « travail idéal » en s'appuyant sur des oppositions binaires : ce que l'on aime faire / ce que l'on n'aime pas faire. Le réalisme du projet n'est pas recherché.

Pour les seconds, le travail est évoqué sur le registre de la « passion », du « rêve », de la « vocation ». Le travail est alors synonyme d'épanouissement, par opposition au travail purement instrumental. Sphères professionnelle et personnelle se mêlent autour d'un projet global de vie. Les activités privilégiées apparaissent comme socialement « valorisées », puisque dans des domaines propres à l'épanouissement personnel : la musique, le sport, le multimédia, la création d'entreprise.

Pour les troisièmes, le travail est synonyme de métier, de « son » métier. Le métier, que l'on détient, car on a acquis tout au long de la trajectoire des compétences, donne une légitimité dans un secteur d'activité spécifique. On

8. Une analyse lexicographique serait appropriée pour analyser représentations, attitudes et identité « professionnelles ». Voir par exemple la communication de C. Sauvageot et D. Trancart à ces mêmes journées.

9. Nous considérerons que sont ancrés professionnellement les jeunes qui sont insérés ou s'inséreront très prochainement dans un secteur ou un métier qui leur procure un épanouissement professionnel suffisant pour qu'ils n'envisagent pas pour le moment d'en changer » (E. Orivel, « Cheminements passés et perspectives futures des jeunes hommes interrogés », document de travail, juillet 2004).

10. F. Dubet, *La galère : jeunes en survie*, Fayard, Paris, 1987.

11. C. Dubar, *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2002.

12. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éd. de Minuit, Paris, 1970.

pourrait dire que ce sont les personnes, qui ont acquis progressivement la « licence » et le « mandat »¹³ d'exercer cette activité professionnelle. Même sans diplôme, il est possible de devenir un professionnel. Les secteurs d'activités sont très variables. Il peut tout autant s'agir d'activités dans le domaine du commerce ou de la vente, de la plomberie, de la mécanique auto, etc.

Enfin pour les quatrièmes, parler du travail, c'est évoquer l'inaccessible, le précaire, la galère. Évoquer le travail, c'est évoquer « les travaux ». C'est raconter les démarches que l'on fait pour l'atteindre. Jamais ils ne parleront de métier, par contre ils évoqueront l'embauche tant souhaitée. Finalement, ce n'est pas « le » travail qui est recherché, mais « du » travail, « *n'importe lequel, pourvu qu'on veuille bien de nous* ». Pour les garçons, les secteurs d'activités évoqués relèvent de la manutention (métiers non qualifiés industriels), du BTP. Pour les filles, les activités sont également très « sexuellement » stéréotypées, même si plus diversifiées. Il peut s'agir de la confection, du secrétariat, de l'accueil, etc.

Le « travail-occupation », le « travail-passion », le « travail-métier », le « travail-précaire » sont autant de façons de considérer sa position et son avenir sur le marché du travail. Les stratégies, notamment celles de formation, s'appuient sur ces représentations. Rappelons que pour développer une stratégie¹⁴, il faut une certaine vision de l'avenir, une certaine interprétation du monde, une capacité d'anticipation. Or tous n'ont pas les mêmes aptitudes à définir un projet. Pour certains, les capacités de projection restent limitées. Lorsqu'on les interroge sur leur projet, leur vision de l'avenir, il n'est pas rare d'être confronté à des silences « pesants », notamment pour ceux qui vivent le « travail-précaire » ou le « travail-occupation ». C'est ce qu'évoque Loïc, dont le parcours a été semé d'embûches : maladie → emplois précaires → délinquance → emplois précaires.

Q : quel est l'avenir dont vous rêvez en ce moment ?

R : Je vois rien. (Loïc, Grenoble)

3. Les enchaînements de situations dans les parcours

Le « dire le travail » est immédiatement relié au « vivre le travail » ou parfois « vivre la recherche de travail ». C'est tout au long du processus d'insertion que se créent les représentations. C'est pourquoi, nous nous proposons dans ce point de revenir sur les formes des trajectoires d'insertion (ou d'exclusion).

3.1. Donner du sens à sa trajectoire

Avant de présenter l'analyse, il faut souligner que le contenu diffère grandement selon les personnes interrogées. Il est parfois complexe de reconstituer la trajectoire des individus interrogés. La capacité à donner un sens à son parcours et à sa trajectoire, est révélatrice des logiques d'action des jeunes. Pour certains, le discours est fluide, les étapes préalables à la réalisation du projet sont décrites précisément. La logique à l'œuvre apparaît clairement. À l'inverse pour d'autres, le discours est flou. Il n'existe pas de gradation entre les événements. Des expériences brèves (contrat intérimaire de deux jours) sont décrites longuement. Les événements se chevauchent, sans que l'on en comprenne la succession. La structuration du discours est un indicateur des aptitudes à la réflexivité et à la projection des individus. L'entretien, selon le cas, a pu prendre la forme, soit d'un entretien directif, lorsque les personnes ne font que répondre aux questions (c'est notamment le cas des personnes en grande précarité), soit d'un entretien semi-directif, dans le cas des personnes donnant du sens à leurs actions, à leurs « choix ». De la même manière, la durée des entretiens est extrêmement variable. Certains ont des difficultés à s'exprimer, à donner une opinion. Les questions ouvertes restent en suspens et les silences se prolongent. La situation d'entretien en est en partie la cause. L'exemple, qui suit, est révélateur des difficultés d'accès à l'itinéraire des individus.

13. E.-C. Hughes, 1996, id.

14. Pour qu'il y ait stratégie, il faut que la rationalité porte à la fois sur les fins et sur les moyens. Il n'y a pas de stratégie sans objectifs, sans procédures instrumentées. La rationalité peut être restreinte et se réduire à un choix dans un univers des accessibles, de la solution la moins mauvaise. La stratégie exige également une certaine capacité à s'orienter dans un univers incertain et complexe, donc à développer un jeu sous contraintes, un comportement probabiliste dans un univers structuré.

Q : Est-ce qu'on peut revenir sur votre parcours ? (...)
R : Je m'en souviens plus
Q : Si, en ce moment ? Vous m'avez dit que vous avez eu un contrat ?
R : Moi, j'ai travaillé un mois et demi chez M.
Q : Un mois et demi et qu'est que vous faisiez chez M. ?
R : Je montais des cuisines.
Q : D'accord. Et c'est un métier que vous avez appris... ?
R : Avant je travaillais chez un artisan qui faisait ça.
Q : Avant c'est quand ?
R : C'était deux mois avant. J'ai pas eu d'interlude, en fait j'avais trouvé le boulot avant de partir de l'autre.
Q : Donc ça, c'est à la suite. Donc vous travailliez chez un artisan.
R : Avant. On va à reculons là ?

3.2. Quitter l'école sans diplôme : l'amorce de la trajectoire professionnelle

La trajectoire professionnelle s'ancre indéniablement dans la trajectoire scolaire. Quitter l'école sans diplôme ne s'appréhende pas uniformément pour l'ensemble des personnes. Sans revenir en détail sur les raisons qui prévalent à cet événement, l'arrêt des études peut être considéré comme un « choix¹⁵ » ou un « non-choix ». De même, le vécu scolaire peut être très distinct.

Très succinctement, on retrouve les justifications suivantes, quant aux raisons d'interruption de la scolarité. Pour certains, l'arrêt des études est lié à un « désintéret » pour l'école, ce qu'ils expriment sous la forme du « ras-le-bol ». La scolarité s'interrompt sans projet alternatif, sans « désir professionnel » établi. Le décrochage se fait plus sous la forme de la « crise adolescente », sans fondement objectif. Ces personnes n'évoquent pas d'arrêt « sous contrainte », mais une interruption, qui va presque de soi. Les regrets, quant à cette interruption, sont très faiblement exprimés.

« J'ai arrêté l'école parce qu'en fait, je voulais passer mon CAP Petite Enfance, mais dans l'école où je voulais aller, il y avait plus de place. Donc je voulais pas aller dans l'autre école. Donc j'ai dit : je préfère m'arrêter. » (Sandrine, Paris)

Cette interruption d'études n'est l'objet d'aucun regret. Comme le souligne Sandrine, qui a quitté le système éducatif en 3^{ème} d'insertion :

« C'est vrai que j'y repense pas. (...) Peut-être que plus tard, peut-être que quand mes filles seront grandes, je vais peut-être regretter d'avoir quitté l'école trop tôt. Mais pour l'instant, non. »

Pour d'autres, il s'agit de ce que l'on pourrait appeler un « accident ». L'accident se définit comme un événement fortuit, imprévisible. Il peut être un accident de parcours, et constituer un choc¹⁶ ou une rupture biographique. Les justifications sont peu empreintes de références à un décrochage progressif, à des difficultés à suivre ou de niveau. Une mauvaise orientation, un problème de santé, conduisent alors ces individus à rompre avec le système scolaire. Il ne semble alors pas incompatible avec le désir de « reprendre », ou même de « prendre sa revanche avec l'école ».

Pour d'autres, si le processus scolaire n'a pas été mené à son terme, l'orientation ou la formation initiale n'est pas pour autant reléguée au second plan. Plutôt que dire qu'ils n'ont pas de diplôme, ils évoquent leur niveau de formation, dans un domaine particulier, dans lequel il est envisagé de poursuivre sa trajectoire. Le passage de la sphère scolaire à la sphère professionnelle ne se fait pas sur le mode de la rupture, mais de la continuité.

Enfin, pour les derniers, l'école a été le plus souvent le lieu d'un décrochage progressif. Sont évoquées les difficultés à suivre, à comprendre. Leur faible niveau apparaît comme justifiant de la rupture qui suit avec l'environnement scolaire. « Ne pas y arriver », est l'élément de justification de cette rupture précoce. Le vécu de la scolarité est négatif. L'école est le premier lieu de leur mise à l'écart. On considère alors que l'on est pas « intellectuel » pour poursuivre la scolarité et que l'usine pourra reconnaître ces compétences « manuelles ». Le projet post-scolaire est donc de trouver une entreprise, de se « faire embaucher » pour n'importe quel travail.

15. L'entretien est aussi le moment propice d'une rationalisation a posteriori.

16. Berger et Luckman, Socialisation primaire, socialisation secondaire.

3.3. La trajectoire professionnelle : des logiques d'action distinctes

Ce rapport à l'école détermine pour partie la suite de la trajectoire. Ainsi pour ceux qui sont sortis sans projet professionnel, la trajectoire prend la forme d'une succession indistincte d'emplois, de périodes de chômage, de formations. Il n'est pas rare que ces personnes enchaînent les formations, notamment de « Définition de projet professionnel ». Ils savent utiliser, quand le besoin s'en ressent, les ressources qui sont à leur disposition (Mission locale, ANPE, formation, contrats aidés, aide à la création d'entreprise). Mais l'absence de projet professionnel établi, ou « d'ancrage professionnel », limite l'efficacité de ces mesures. Ils oscillent d'un projet à l'autre, d'une idée à l'autre. Le réalisme semble peu importer. Sandrine (Paris) évoque successivement :

L'animation → plus jamais d'animation car les horaires sont trop contraignants et que « *c'est trop fatiguant* » → « *dans la même branche mais autre que l'animation* » → Commercial¹⁷ → la sécurité¹⁸ → « *déménageuse* »¹⁹.

Tous ces projets, ou plutôt idées, s'appuient sur des représentations très stéréotypées de la situation idéale. C'est le confort professionnel qui est recherché, « *quelque chose qui ne soit pas trop chiant* », des travaux considérés comme simples et peu contraignants. L'accent est mis sur les conditions de travail (rémunération, horaires, temps partiel, etc). Il apparaît nettement que leur vie ne se joue pas dans la sphère professionnelle²⁰. Mises bout à bout, les périodes d'activité restent très marginales, un mois par-ci, un mois par-là, quelques jours d'intérim, mais rarement d'emploi stable (à moins que ce soit un emploi aidé, du type CES).

Pour ceux qui ont connu une rupture « accidentelle » avec le système scolaire, l'avancée se fait également par « tâtonnement ». Les emplois « précaires » sont expérimentés, mais les capitaux sociaux permettent de s'insérer plus durablement dans certaines structures. Toutefois l'insatisfaction, générée par l'étranglement du champ des possibles dans lequel les a conduits leur itinéraire scolaire, les amène à envisager de se reconverter, de recommencer, pour pouvoir rebondir vers d'autres perspectives professionnelles. Ils n'hésitent donc pas à se former, mais pas à n'importe quel prix, en essayant de ne pas reproduire les échecs passés, dans un domaine attractif qui leur laisse envisager des possibilités de s'épanouir professionnellement. Les reprises de formation sont fréquentes et souvent longues (plusieurs années de formation pour la plupart) et viennent pallier l'échec initial.

Pour les troisièmes, l'emploi recherché est en lien avec leur cursus scolaire. Ils combleront l'absence de diplôme par une accumulation de compétences dans un secteur défini. Ils alternent intérim, CDD, remplacement dans un même domaine et parviennent pour la plupart à se stabiliser en obtenant un CDI. Ils n'hésiteront pas à quitter ce CDI pour une autre entreprise leur offrant des perspectives plus intéressantes. Ils se positionnent dans une logique d'accumulation de compétences, de professionnalisation, et parviennent à terme à une reconnaissance professionnelle. La logique, qui prédomine, est alors celle de la progression professionnelle. Ils se positionnent dans des secteurs spécifiques, principalement tertiaires, la vente, l'hôtellerie restauration, etc.

Enfin, ceux qui ont rencontré le plus de difficultés avec l'institution scolaire sont également ceux qui vivent le plus « douloureusement » leur vie active. Leur réseau et leurs capitaux sont limités. Ils ne savent pas mobiliser les réseaux institutionnels, faute d'information. Ils ne connaissent pour la plupart, ni la MGI, ni la Mission locale ou la PAIO²¹, ni les dispositifs dont ils pourraient bénéficier. Ils passent au travers des mailles du filet. Leur isolement (géographique principalement) peut être un facteur explicatif. Seules les solidarités de voisinage ou de proximité parviennent parfois à fonctionner. Ils ne connaissent pas leur droit et sont prêts à tout pour s'insérer. Ils ne connaissent que l'intérim, qu'ils enchaînent parfois sur des longues périodes (plusieurs années) dans la même entreprise, mais la fameuse « embauche » leur est rarement proposée²². Pourtant, ils sont prêts à tout, notamment à accepter des conditions de travail difficiles. Mais les secteurs, dans lesquels ils se positionnent, sont saturés et les

17. « *La seule chose là qui me plairait peut-être pour plus tard, c'est commercial. (...) Alors, pas vendeuse en magasin, parce que je ne supporterais pas. Non moi, c'est plus le travail dehors, donc ça serait commerciale dehors, en fait. (...) Non peut-être pas dans une voiture, non peut-être pas. (...) Dehors, dehors moi, je sais que c'est dehors, quoi. Moi je veux pas être enfermée de huit heures dans un bureau. Je pense pas que je supporterais.* » Rappelons, que Sandrine ne possède pas le permis de conduire.

18. R : « *Tu sais, il y avait une branche qui me plaisait, c'est dans la sécurité, au niveau des avions et tout, mais il faut le permis. Il faut pas de diplôme, il faut rien. C'est, il faut le permis.* »

Q : *Vous avez l'intention de le passer bientôt ?*

R : *Au mois de septembre-là, je vais commencer à aller m'inscrire.* »

19. « *Tout ce qui bouge, j'aime bien. Comme le déménagement, j'aime bien aussi. J'en ai fait étant jeune, et c'est bien le déménagement aussi. (...) j'ai essayé mais bon, c'est vrai que c'est pas trop prisé une femme déménageuse. (...) Mais c'est vrai que maintenant si moi-même je sais qu'il y aurait de la place en tant que déménageuse...* »

20. Ces personnes ont une possibilité de recours à des revenus de substitution (Assedics, revenu du conjoint ou des parents, etc.).

21. La seule institution qu'ils ont fréquentée est l'ANPE, qu'il considère d'ailleurs comme n'étant d'aucun recours. Les seules modalités de recherche d'emploi sont l'inscription dans une (ou des) agence intérimaire.

22. Certains parviennent cependant à être stabilisés : les individus du groupe « stabilisation » infra.

perspectives d'embauche limitées. Ils n'envisagent pas de bifurquer, de même qu'il leur est inconcevable d'envisager de se former ou plutôt de « retourner à l'école ». Ils « galèrent », n'ont pas les moyens de prendre leur indépendance, sont souvent isolés. Leurs stratégies sont limitées à l'acceptation de n'importe quel « boulot ».

Cette présentation laisse entrevoir des liens de causalité parfois trop mécaniques. Ainsi certaines personnes, qui ont rencontré d'importantes difficultés scolaires, parviennent parfois à s'insérer durablement. Mais il convenait de donner un aperçu synthétique des cheminements sur le marché du travail. Nous nous proposons maintenant d'articuler l'ensemble des dimensions présentées, pour la construction d'une typologie des cheminements sur le marché du travail, directement reliés aux représentations, projets et attitudes sur le marché du travail.

4. Une typologie des cheminements

Cette construction typologique prendra appui sur un certain nombre d'éléments développés tout au long de l'analyse : vécu de la scolarité, projets, ancrage professionnel, nature des activités exercées et des contrats de travail, et enfin rapport à une formation différée. Ce qui sera présenté, ce sont bien les dynamiques qui s'installent tout au long de la trajectoire. Les extraits d'entretiens permettront de restituer aux acteurs le sens de leur trajectoire.

4.1. L'occupation

L'intitulé, choisi pour définir la logique du cheminement professionnel, s'appuie principalement sur la représentation que se font certains individus du travail, et sur la place qu'il occupe dans leur vie (en général). Il s'agit des individus qui cumulent trajectoire instable, absence d'ancrage professionnel, projets professionnels « tout azimut », revenus périphériques, importance de la vie hors travail (et principalement familiale).

Ils sont peu nombreux à en faire partie, car faible est la part des jeunes rencontrés ayant les moyens de considérer l'emploi comme une occupation, ou tout au moins comme n'étant pas fondamental (contrairement à ce qu'il octroie : un salaire, une position sociale). Soit ils vivent en couple et leur conjoint est en mesure de subvenir à leurs besoins, soit ils vivent chez leurs parents qui pour le moment acceptent de subvenir à leurs besoins, soit ils bénéficient de revenus « périphériques » (indemnités chômage, travail au noir). Ce sont principalement des jeunes femmes vivant en couple (avec des enfants), qui appartiennent à ce groupe.

On peut appréhender l'interruption des études comme un choix. Ce choix s'avère relatif puisque aucune alternative n'a été envisagée.

« C'est surtout un ras le bol. »

Ces personnes n'ont pas de projet, juste un désir de quitter le système éducatif. Une mauvaise orientation est toutefois reprochée, faute de place, parce qu'on recherchait la proximité spatiale, etc.

Elles n'expriment pas de regret quant à cette interruption d'études, qu'elles ne considèrent pas comme une entrave à leur insertion professionnelle.

Les trajectoires des individus de ce groupe peuvent s'apparenter à des trajectoires de précarité. On note une alternance des contrats de courte durée (parfois de quelques jours) avec des périodes de chômage ou des formations.

« J'ai fait un CES au musée, qui a duré un an. C'était Hôtesse d'accueil et là, c'est un métier qui m'a vraiment plu (...) Après ça, j'ai fait secrétaire, parce que je voulais toucher à ce métier-là pour voir comment, c'était quoi exactement secrétaire (...) Mais j'aimais pas du tout. C'était pas du tout mon truc, parce qu'on est enfermé dans un bureau et puis on n'a pas de contact avec l'extérieur. C'est chiant quoi. Après secrétaire et puis après j'ai cherché du boulot. Je suis tombée conseillère téléphonique. Ça c'était aussi un métier que je voulais voir comment ça se passait. Mais ça va, c'est bien, mais c'est pas un métier à faire toute sa vie, parce que c'est vraiment gonflant, avoir le casque sur l'oreille, puis, puis des journées qui terminent pas jusque 22 heures. Ça c'est vraiment chiant. Sinon, après ça, bah je suis toujours en train de chercher du boulot. »

Le travail n'est envisagé que s'il apporte une plus-value en regard de la situation présente ou lorsque le non-travail devient trop pesant.

« Je peux pas rester non plus à la maison à rien faire. Après le ménage, y'a rien à faire. À part la télé, on regarde la télé et voilà. Non, non, je sais très bien, après on se prend la tête. Non, non, il faut que je retravaille, que ce soit à temps plein ou mi-temps. Si je trouve un mi-temps, ce serait encore bien pour les enfants et tout. »

« J'ai toujours cherché un travail un peu dans l'urgence vu que... j'avais des trucs à payer. Donc j'avais pas le temps de postuler et de faire des recherches vraiment spécifiques en cuisine. Moi je prenais le premier travail qui venait quoi. Donc... la vente. Parce que... ça tourne. Y a pas besoin de faire ses preuves en vente, une fois qu'on sait sourire, c'est tout bon (rires). »

« Je suis restée un an sans travailler, je suis restée à la maison, quoi. Après, il a fallu, il a bien fallu que je travaille, je pouvais pas rester sans rien faire. J'ai trouvé du travail, en fait, on m'a proposé, plutôt, et j'ai commencé tout de suite après. »

Du point de vue des contenus d'activité, c'est la simplicité qui est recherchée ; un travail simple, dans lequel on se sent bien.

« L'accueil déjà parce que j'aime bien. Le téléphone aussi, répondre au téléphone. Et puis, c'est tout. C'est un métier tout simple. Je veux dire, il y a pas besoin d'avoir de diplôme ou d'être une tête pour faire ça. Donc, c'est plus simple. »

« Mon but, c'est d'avoir un poste intéressant bien sûr, mais pas forcément des responsabilités (...) Et puis, gagner un peu d'argent. C'est pas mon obsession l'argent, mais bon. On vit bien que quand on en a un peu quoi. »

Ce qui est valorisé, ce sont principalement les conditions de travail et les conditions de rémunération. Ces personnes ont des exigences vis-à-vis du travail et ne sont pas prêtes à accepter n'importe quel emploi.

« Moi j'ai tout trouvé intéressant, comme j'ai tout trouvé chiant. Parce que bon... se lever le matin, moi je me levais à cinq heures donc... (rires). C'était lourd. »

« C'est un peu toujours la même chose mais c'est mieux que la vente, debout toute la journée, parce que là on est assis, on est au téléphone, c'est moins difficile. »

« Après ils m'ont demandé d'être embauchée mais ça m'intéressait pas. J'ai refusé parce c'est pas ce que je recherchais vraiment, j'ai fait pour dépanner, parce que j'avais pas trop le choix. »

Le travail n'apparaît pas comme la priorité absolue, immédiate. Le cas de Nicole résume assez bien la trajectoire des personnes de ce groupe. Nicole est au chômage depuis quatre, cinq mois au moment où nous la rencontrons. Pour le moment, cette situation lui pèse peu, elle *« perçoit les ASSEDIC comme tout le monde »* et *« profite un peu des Assedic »* puisqu'elle peut en bénéficier jusqu'en septembre 2005 et *« d'ici là, j'espère quand même trouver du boulot, parce que c'est chiant »*. Elle s'engagera donc plus tard dans une véritable recherche d'emploi : *« je cherche mais sans plus. »*

À l'inverse, le travail peut être vécu comme une situation d'attente, avant de se consacrer entièrement à l'éducation des enfants.

« Oui, voilà, enfin, si j'envisage un enfant pour l'année prochaine, enfin, ou en décembre, comme ça, j'ai envie, j'arrête de travailler, en fait... nous, c'est plus quand on fait des enfants, on reste à la maison à les garder, quoi... C'est pas bien de les laisser sans, toute la journée avec quelqu'un d'autre, je préfère moi les garder. C'est mieux. » (Sarah Paris)

Le rapport à la formation répond à cette même logique. Comme le souligne Valérie, qui a effectué trois formations *« Définition de Projet Professionnel »* :

« Il n'y avait que ça alors, j'avais pas trop le choix. Mais en fait je préférais faire ça plutôt que de rester chez moi à rien faire. »

Plus généralement, la formation peut être envisagée, si elle est l'occasion de bifurquer, de travailler dans un secteur d'activité que l'on aime. Dans ce registre, on retrouve la juxtaposition sphère professionnelle / sphère personnelle, déjà relevée. Cathy est en congé parental ; cette expérience la pousse à se former dans la petite enfance.

« Parce que justement pour repartir sur de bonnes bases et sur quelque chose qu'on a envie de faire. Parce qu'en plus, on mûrit après. Je veux dire, on est jeune quand on sort de l'école. (...) Et c'est une fois qu'on a la vingtaine qu'on commence à réagir, qu'on se dit, merde qu'est-ce qu'on a fait. T'as été moins à l'école et tout ça, si on pouvait recommencer. Ben, c'est l'occasion. Si demain, on me dit, tu peux faire le contrat de qualif dans la branche que tu veux, je le fais. »

Pour d'autres, la formation est rejetée, car il est inconcevable de retourner « à l'école ».

« Faire une formation moi ? Non, j'ai 25 ans. C'est chiant une formation. Je veux travailler. J'ai plus envie de faire de formation. Pour ceux qui sortent du lycée oui, mais actuellement une formation, c'est pas la peine. »

« Plusieurs années après... Si c'est tout de suite après ça va, moi je trouve que c'est mieux. Plusieurs années après, il y a de quoi être découragé quand même. Après ça dépend de ce qui se passe. »

4.2. La passion, la bifurcation

Le cheminement de ces individus se caractérise par une rupture dans la trajectoire. Cette rupture prend la forme d'une réorientation de la stratégie initiale d'insertion professionnelle. Ce sont des individus qui « bifurquent » vers des secteurs d'activité, qui leur semblaient jusque-là inaccessibles.

Ce qui caractérise les individus de ce groupe, c'est qu'ils semblent posséder davantage de ressources que les autres, qu'elles soient culturelles, sociales, voire même économiques. C'est ce qui leur permet d'envisager des projets « atypiques », notamment parce qu'ils se sentent soutenus, en particulier par leur famille. Ils sont en mesure de mobiliser à la fois des réseaux institutionnels ou des réseaux plus spécifiques en lien avec leur projet.

Le deuxième élément qui les caractérise, c'est qu'ils montrent des capacités d'expression, de réflexivité et de projection. Cela nous permet de croire au caractère réaliste du projet exprimé. Dans l'échantillon global, d'autres personnes ont pu exprimer des désirs similaires (projet de création d'entreprise par exemple), mais dont le réalisme nous paraît très hypothétique, pour des raisons de ressources et de faible formalisation du projet. Il ne s'agit pas pour les individus d'énoncer un désir, mais d'engager des actions concrètes pour la réalisation du projet.

La troisième spécificité de cette population est liée au vécu scolaire. L'échec scolaire n'était pas inéluctable dans leur trajectoire et apparaît davantage comme un accident, lié à un événement de vie, une mauvaise orientation, une démotivation. Ils sont aujourd'hui en mesure de reprendre des formations de niveau IV et III, mais dans des domaines où ils se sentent motivés, valorisés et reconnus.

Les projets en question sont, dans la plupart des cas, en rupture avec la formation initiale et avec les premières années de vie active. Ce sont des projets, qui se construisent dans la confrontation au marché du travail, et en marge des perspectives offertes par leur itinéraire de formation. C'est en ce sens que nous parlons de bifurcation. L'objectif est de sortir de l'engrenage des petits boulots pour s'épanouir professionnellement.

Les projets sont soit la traduction de pratiques amateurs ou semi-professionnelles (sport, musique, etc.), soit une vocation qui leur avait semblé jusqu'alors irréaliste.

« J'étais adhérent à cette maison de quartier, là où je suis actuellement (...) et je faisais beaucoup de bénévolat à cette époque puisque je ne travaillais pas ; donc je m'investissais dans l'association. Et puis je faisais plusieurs démarches au niveau de la mairie pour solliciter un poste n'importe lequel, je voulais du boulot. Comme j'avais fait du sport pour la ville, que mon père travaillait aussi à la ville. Après ici les animateurs m'ont proposé à la direction de l'association où je suis actuellement. » (Sébastien, Employé-jeune animateur de piscine).

Les personnes de ce groupe utilisent fréquemment les termes « passion », « rêve », « but » pour évoquer leur bifurcation.

« J'ai fait un BEP Industrie chimique. (...) Ensuite j'ai enchaîné sur un BEP Vente, donc ce qui me correspondait pas du tout, quoi, donc je me suis retrouvé dans le milieu du travail, puis j'ai commencé à travailler, et puis après j'ai compris que je pouvais pas, enfin, que c'était pas mon truc, le travail, quoi, enfin, que j'avais envie de reprendre une formation, en fait. Tout simplement, en fait. De suivre une formation, en fait. Je me suis trouvé une passion, en fait, voilà. »

« Je savais pas qu'on pouvait le faire, qu'on pouvait vivre de la musique, en fait, donc, je l'ai su, et puis j'ai foncé, quoi. Je savais que ça allait me plaire, que ça allait être ma vie quoi. » (François, Aix)

« Déjà depuis étant très petit j'ai toujours voulu bosser dans la musique. Soit être danseur, soit être chanteur enfin plutôt rappeur soit euh... je voulais être dans la musique, le monde artistique en fait. »
(Jérémy, Lyon)

Ces projets s'inscrivent dans des secteurs reconnus valorisants et permettant de s'épanouir professionnellement :

- le sport (pour un sportif),
- la musique (pour un musicien et un artiste),
- le multimédia (pour un autodidacte),
- la création d'entreprise (pour une « commerciale »),
- la mécanique moto (pour un motard),
- ingénieur du son...

Ce qui est recherché avant tout, c'est la professionnalisation du projet exprimé. Cette recherche prend des formes diverses. Les individus rencontrés sont à divers stades de la concrétisation du projet. Dans tous les cas, ils ont bâti le mode opératoire pour y parvenir.

Les retours en formations longues sont fréquents.

« Donc, en fait j'ai pris goût pour la batterie, et puis je me suis lancé à fond dans les études, voilà. (...) En fait, ils veulent nous apprendre surtout à être, comment dire, un musicien avant d'être un instrumentiste, en fait. C'est surtout pour être un musicien. »

« Donc, cette formation, ça coûte quand même 20 000 francs l'année, donc je le fais sur deux ans : 40 000 francs, et j'ai investi, en fait, sur cette formation. » (François, Aix)

« C'est animateur musical et scénique. Donc là je suis en contrat de qualification. Mon alternance se fait avec le Club Med. (...) Y a la formation de quatorze mois qui est DJ. Ils font aussi du son, lumière, un peu de MAO, musique assistée par ordinateur et euh... Et y a la formation de vingt-deux mois qui fait régie, lumière et DJ quoi. Et moi j'ai pris la plus longue, elle fait vingt-deux mois par contre celle-là. Donc elle dure vingt-deux mois et à la fin, toutes épreuves réussies, ben on a un bac pro. » (Jérémy, Lyon)

Des emplois peuvent être exercés permettant d'accumuler des expériences et des compétences indispensables au projet.

« Aujourd'hui, je suis en formation, d'ailleurs, de négociatrice immobilier, en immobilier. Donc, c'est un petit peu particulier, en fait, je suis en formation dans une agence, en vue d'ouvrir, avec mon père, une autre agence. Donc, je me forme avant, si vous voulez, pour ensuite ouvrir une agence et être opérationnelle dès l'ouverture de l'agence. Et là, par contre, la formation, c'est sur le terrain. Il y a pas vraiment de formation théorique, si ce n'est au niveau de légalité, de la législation pour en immobilier, mais c'est tout, pas de... Là, il faut se prendre par la main, en fait. Il y a pas d'autre solution. Il y a pas de centre interne, il y a rien du tout, c'est que du terrain, et puis de l'apprentissage d'articles de lois, et voilà, quoi. » (Daphné, Paris)

Le rapport à la formation découle de la même logique. La plupart sont ou ont été engagés dans des actions de formation. La formation est acceptée et valorisée, car elle est considérée comme un moyen d'accumuler pour la réalisation du projet.

Un droit à une formation différée est souvent jugé positivement. Ils peuvent y voir un moyen de financer un projet de formation qu'il considère nécessaire et qui est déjà anticipé.

Toutefois, ils évoquent une offre de formation initiale inadaptée à leur cas :

- soit parce qu'elle est particulièrement rare dans des domaines attractifs (une seule école en France préparant au métier de DJ) ;

« Il faut qu'il y ait plusieurs choix, quoi, en fait. S'il y a des choix assez restreints, ça va pas être évident, pour les jeunes, en fait. Ils vont pas avoir le choix, et ça va revenir exactement comme le problème de, comment dire, quand vous sortez des études à 18-17 ans, et que vous avez pas le choix de beaucoup de formations, vous allez dans les voies de garage, en fait. Il faut que ce soit assez varié, assez divers pour qu'il y ait le choix pour les personnes de faire une formation, quoi, qui leur plaise, qu'il y ait vraiment un truc. Un éventail assez large. » (François, Aix)

– soit parce qu'elle s'adresse plutôt à des jeunes possédant des diplômes plus élevés.

« Je trouve qu'il n'y a pas assez de formation. Il doit y avoir quasiment des formations sur presque tous les métiers. Et même quand on n'a pas de diplôme parce qu'ils demandent tout le temps un niveau et il n'y en a pas forcément qui y arrive. Il aurait deux fois plus de jeunes diplômés. » (Jérémy, Lyon)

4.3. La professionnalisation

La linéarité de la trajectoire est remarquable dans le cas de ces individus. S'ils parviennent à outrepasser leur absence de diplôme, c'est qu'ils sont parvenus à donner un sens à leur itinéraire scolaire et professionnel. Ils évoluent sur le marché du travail dans une logique cumulative d'acquisition de compétences. Au fur et à mesure, l'ancrage professionnel se construit, est revendiqué et permet de légitimer leur position sur le marché du travail.

Les individus de ce groupe ne sont pas marqués par des caractéristiques sociales précises. Toutefois, la part importante de jeunes femmes issues de formation tertiaire, fait du genre un élément à prendre en considération.

L'élément constitutif de ce groupe est la linéarité des parcours observés. L'adéquation formation - emploi est fréquente. Nous relevons cependant quelques cas de réorientation précoce (dans les premières années de vie active). La complémentarité formation / expérience est la norme.

Le mode d'accès à l'emploi prévoit souvent des formations post-initiales (formation d'auxiliaire de puériculture, d'aide-soignante), de l'alternance, ou la préparation d'un concours (accès à la fonction publique ou à une profession réglementée).

Les parcours d'insertion sont ainsi plus classiques et construits.

La logique, qui sous-tend ce type, s'appuie sur l'accumulation de compétences et d'expérience professionnelle.

« Il me manquera toujours quelque chose. On en apprend tous les jours, dans la vie on en apprend tous les jours. Donc moi j'ai déjà mon expérience à moi, et si je peux encore apprendre plus, il n'y a pas de problèmes. »

Du point de vue du vocabulaire mobilisé pour évoquer leurs activités professionnelles, on note l'utilisation d'un vocabulaire plus technique, qui fait référence à un « métier », davantage qu'à un travail.

La plupart des individus sont stabilisés chez un employeur. Dans le cas où l'intérim est constitutif de la trajectoire, il s'agit d'un « intérim professionnel » non contraint chez différents employeurs. C'est notamment le cas dans le commerce.

« Là, j'ai pas trop envie d'avoir un poste stable, parce que c'est vrai que, je me suis renseignée. Bon, là, j'ai travaillé deux semaines, je me suis fait 600 et quelques euros, quand même, et vu les nanas, combien elles gagnent là-bas : 6000 et quelques, donc, on se dit... »

Ce sont eux qui sont les plus prêts à engager des formations, dans une logique de poursuite de la « professionnalisation » ou de progression dans les institutions auxquelles ils appartiennent. Même si la formation n'est pas engagée, elle est envisagée dans une logique de progression professionnelle. Toutefois elle est le plus souvent projetée à l'interne.

« Nous, ce qu'ils font, en fait, c'est des formations, des validations d'acquis, justement pour avoir ces diplômes, pour pouvoir après monter l'échelon. Pour monter l'échelon, il faut un diplôme, donc il va falloir que je reprenne un peu l'école. » (Philippe, Marseille)

4.4. La précarisation

Ce qui caractérise ce type de cheminement, c'est une évolution négative de la trajectoire. De l'école vécue négativement, à l'emploi durable qui semble inaccessible, ces individus ont du mal à entrevoir des perspectives.

La population de ce groupe apparaît comme la plus démunie au regard de l'emploi. Ces personnes cumulent les difficultés et les manques. Les ressources sociales, économiques et culturelles sont limitées. L'isolement et la

dépendance sont fréquents. Les conditions d'entretien (difficulté à recueillir le discours de l'enquêté, entretien chez les parents et parfois avec les parents, dans des villages isolés) apportent un éclairage sur cette population.

L'échec scolaire est présenté comme inéluctable. Il s'agit d'un décrochage progressif par rapport à des formations, qu'ils jugent comme insuffisamment ancrées dans la réalité et pas assez pratiques. Ils ne conçoivent une formation que « *sur le tas* » en entreprise, puisqu'ils se considèrent comme des « manuels » par opposition aux « intellectuels ».

« En fait je suis pas du tout écrit, manuel beaucoup mais écrit pas du tout donc j'ai arrêté l'école pour partir travailler dans les déménagements. (...) Pour moi c'était inutile (l'école). En fait comme je vous ai dit, je suis pas écrit du tout. Donc j'étais parti sur la quatrième technologie. Et je pensais avoir beaucoup de manuel de choses comme ça et pas du tout en fait. » (Jacques, Lille)

« A l'usine, on a appris à se débrouiller par nous-même. À l'école, on n'apprend pas ça, les astuces, les trucs quoi. » (Michel, Lille)

L'expression orale est difficile et le ton est grave. Ils se sentent victimes, abandonnés, discriminés. Ils ont l'impression qu'on ne leur donne pas leur chance. Ils sont dominés et écrasés.

Ils connaissent des trajectoires de « galères », pour lesquels les seules expériences d'emploi sont celles fournies par l'emploi intérimaire. Les expériences de chômage sont régulières et relativement longues. La forme d'utilisation de cet intérim par les entreprises est de l'intérim de capacité (par opposition à l'intérim de spécialité), un intérim qui est par ailleurs vécu comme un enfermement. Il s'agit aussi principalement d'emplois de manutentionnaires ou d'exécutants peu qualifiés.

« Tu veux travailler de suite parce que t'arrives à un stade où t'as besoin d'argent. Donc, tu prends ce qu'il y a. Tu vas faire une première mission manut. Et au troisième coup ? De la manut. Et en fait, l'Intérim, c'est quoi ? C'est un cercle vicieux. C'est un piège. C'est un engrenage... » (Mohamed, Paris)

« Intérim, intérim, intérim. C'est l'intérim. Moi j'ai fait 18 mois et puis 15 mois. Pour rien quoi. Mais bon c'est l'intérim. Ils ont plus besoin de toi, hop, tu t'en vas. »

Cela se traduit dans leur vécu, puisqu'ils évoquent des emplois standardisés, que tout le monde pourrait exercer.

« C'est simple. (...) C'est des robots. Nous on a juste à mettre les pièces dans la machine, à appuyer, vérifier les points soudure, les contrôles puis c'est tout, mettre dans les bennes. On m'a formé là-bas. On apprend comme ça sur le tas. »

Leur volonté d'accepter des conditions de travail particulièrement difficiles (horaires, pénibilité) constitue leur principale capacité de négociation et de distinction. Ils subissent les modes de gestion de main-d'œuvre, en ne leur permettant pas d'accéder à la stabilité. Ils n'accèdent qu'à la partie instable de l'entreprise.

Outre leur volonté à accepter les conditions difficiles, ils ont peu d'arguments à faire valoir auprès de l'employeur pour postuler sur un métier identifié et stable dans l'entreprise. Il est alors difficile de transformer l'essai de l'intérim en stabilisation.

« Tu fais les espaces verts. Pour les espaces verts faut pas un bon niveau, je veux pas être méchant mais... c'était... fallait gratter, fallait faire la souffleuse, fallait... c'était affreux quoi mais bon... fallait que je le fasse. Moi j'avais besoin de... j'avais besoin d'argent, fallait que je m'assume. »

« C'était pas bien compliqué : enfin ça dépendait des postes qu'on demandait : moi j'étais de nuit. Donc c'est assez facile de ce côté-là. » (Lionel, Lille)

Dans cette logique, pour certains d'entre eux, la discrimination raciale semble être un motif à cette non-stabilisation.

« Écoute bien : tu trouves ça normal que j'ai fait trois ans à Renaud en Intérim, trois ans, jamais un retard, jamais une absence, et bon, j'ai travaillé pendant 18 mois avec un mec, un pote à moi, tu vois ? Et il est venu, il me disait : Oui, comment ça se fait que tu fais pas ta demande d'embauche ? Oui, j'en ai déjà fait trois. J'ai déjà passé deux fois les entretiens, et il y a jamais rien eu. Il me dit : Moi, c'est bizarre, j'ai envoyé une lettre, j'ai été pris. Il était BBR (Bleu Blanc Rouge). Français., faciès français. On est découragé. Le BBR, c'est le terme donné aux boîtes d'Intérim et aux cabinets de recrutement. » (Mohamed, Paris)

« Autrement. J'ai donné un nom français, quinze minutes après, j'ai appelé, même situation, j'ai changé juste le nom et le prénom. Veuillez passer tout de suite, Monsieur, à l'agence. Je voulais y aller, histoire de... Je me suis dit que ça servait à rien. C'est comme ça. Je connais une fille qui travaille dans une agence d'intérim, qui m'a dit clairement, elle m'a dit : Sur nos écrans, on voit apparaître BBR. Envoyez-nous des BBR. Quand vous apprenez des trucs comme ça, c'est, ça fait mal. (Farouk, Paris)

Les personnes concernées vivent difficilement cette alternance entre mission, parfois longue, et chômage. Ils ont l'impression d'un retour à la case départ à chaque fois. Ce sont pourtant ceux qui valorisent le plus la stabilisation, préalable à l'indépendance. L'indépendance signifie pour eux l'achat d'une maison (la location n'étant jamais considérée) et donc le départ du domicile parental, la mise en couple et la construction d'une famille. Ils évoquent « l'embauche » comme le sésame leur permettant de passer dans l'âge adulte. L'objectif est donc :

« D'avoir un emploi. Comme je vous dis comme je cherche n'importe quoi, j'essaye quoi si ça me plaît pas ou si je n'y arrive pas et bien c'est tout j'aurais essayé quand même. Et là j'ai essayé mais ils ne m'ont pas laissé ma chance ; je veux dire j'ai même pas pu faire ma formation donc... Après il m'a mis sur la machine. »

L'absence de réseau, qu'ils soient institutionnel ou personnel, renforce ce processus de précarisation. L'isolement est bien un facteur aggravant, mais il est encore généralement renforcé par la faiblesse des relations avec les institutions ayant en charge l'accompagnement des jeunes vers l'emploi. Ces jeunes ne connaissent ni les dispositifs, ni même leurs droits. Seules les solidarités de proximité (de voisinage ou familiale) peuvent être ponctuellement mobilisées pour trouver un emploi.

Contrairement aux individus du groupe « Professionnalisation », l'expérience acquise n'est pas capitalisée. Ils ne sont pas dans une logique de spécialisation mais d'emploi. Ils évoquent le travail, de façon générale, mais pas un métier qu'ils auraient appris. Pour eux, leur « travail » ou plutôt leurs travaux ne requièrent aucune compétence et sont accessibles à qui veut.

Cette conception sert d'argument au rejet d'une formation (différée ou pas), qu'ils jugent inutile. Puisque le travail n'est pas qualifié, à quoi bon se qualifier ?

L'absence de perspective d'emploi plus qualifié a comme conséquence un refus de la formation. Ils n'envisagent pas la possibilité d'accéder à des emplois plus qualifiés et donc ne voient pas l'intérêt de se former.

Le rejet de la formation s'ancre aussi dans un vécu négatif de la formation initiale. Ils rejettent donc toute formation ayant un caractère non directement en lien avec l'emploi. Ils n'estiment la formation que si elle prend place dans l'entreprise et qu'elle débouche sur un emploi stable. Ils donnent alors l'impression d'avoir intégré leur incapacité à se former, en dehors de l'entreprise, à l'école (« j'ai pas le niveau. Je suis allée au bout de mes capacités »).

Ils croient dans la valeur travail mais pas dans la valeur formation. Ils ont par ailleurs perdu leur croyance en ce que les institutions peuvent leur apporter (assez paradoxalement, car ils y ont peu recours) et en leurs capacités. Ils considèrent que leur avenir dépend davantage de facteurs exogènes et dénotent d'une certaine passivité dans leur recherche d'emploi. (À la question « que faites-vous de vos journées ? » « je m'abîme les doigts à la console de jeu. »)

Bien souvent, ces personnes cumulent des handicaps, qui les ont empêchées d'accéder à l'emploi stabilisé. Un accident de voiture, la dyslexie, la prison, l'origine ethnique... sont mis en avant comme autant d'éléments stigmatisants.

Enfin, il nous semble important de souligner combien l'expression de certains vécus d'individus de ce groupe a été douloureuse. C'est sans doute pour eux qu'un suivi et un retour vers la formation seraient les plus indispensables. Mais comment mobiliser ces personnes vers un projet qui n'est pas le leur ?

4.5. La stabilisation

Leurs caractéristiques sont proches du type précédent, mais ils ont su saisir une opportunité de stabiliser leur situation.

« Je me dis que si j'avais pas été pistonné à Chronopost, je me dis que je serais pas là. » (Luc, Paris)

Les relations familiales ou amicales ont pu permettre d'accéder à un emploi stable.

« Oui, c'était Emploi-jeune, mais... mais, en fait, j'ai appris que, comme mon père était déjà à la Voirie, il s'est arrangé avec mon chef, et y a eu du piston pour que... pour que j'atterrisse ici. Parce que c'est le même service, à peu près, la Décharge et la Voirie, c'est les mêmes relations, donc, finalement j'ai atterri balayeur. » (Samir, Paris)

Des passages par des contrats aidés, qui se transforment en emploi de la fonction publique, peuvent constituer également une chance qu'il convient de savoir saisir.

Dans certains cas, ils ont aussi mis à profit leur mission temporaire pour prouver leurs aptitudes à occuper durablement certains postes de travail.

« Je suis rentrée, et là, ils m'ont gardée quatre mois, de mi-avril à fin août, et c'était X qui, soi-disant, n'embauchait pas tout ce qui était famille, ou couple, ou autre. Donc ils m'avaient dit que, de toute façon, moi, ils me gardaient juste pour la saison. Voilà. Et à force de me battre, je leur ai montré que j'étais capable de travailler même si ma sœur y était, et, à force de me battre, j'ai pu obtenir quand même un CDI. » (Sandra, Paris)

S'ils appartiennent à ce groupe, c'est que la situation est stabilisée au regard du critère juridique du contrat de travail. Mais, dans les faits, certains éléments, liés à l'exercice de l'activité, tendent à montrer que la situation n'est pas aussi stable qu'on pourrait l'envisager (travail de nuit, temps partiel, petite entreprise saisonnière, faible qualification du travail). Il semble alors difficile de considérer ces emplois comme définitifs, parce qu'ils offrent peu de perspective à plus long terme.

« ... comme je suis pas à plein-temps, je sais que le matin, par exemple, je peux travailler... donc je vais essayer de retrouver un autre emploi, en CDI, et faire le matin. » (Luc, Paris)

« ... le seul truc c'est que je suis à mi-temps. C'est le truc gênant mais sinon non, mon boulot je l'aime bien. » (Michèle, Lille)

Toutefois, « l'embauche » a également des effets positifs, puisque cette stabilité apparente leur permet de construire des projets à moyen terme.

« Mais quand j'aurai ma maison, bien installée, j'aimerais bien faire nourrice agréée. Il faut voir si je peux gagner plus. J'aime bien les enfants, et puis j'ai ma belle-mère qui le fait, donc je vois un peu comment ça se passe. C'est un truc que j'imagine. » (Michèle, Lille)

« Moi, ce que je me mets dans ma tête, moi, c'est que là, je vais prendre un peu (?), dans quatre ans, je vais avoir des sous, dans quatre ans, je veux prendre ma maison, dans quatre ans, je veux mes enfants, et donc, dans quatre ans, il faut que j'aie une situation fixe. » (Clément, Paris)

Conclusion

Toutes ces dénominations laissent entrevoir une diversité des cheminements. Rappelons cependant que cette construction d'idéaux types s'appuie sur la position des individus au moment de l'interrogation. Cette dernière n'étant pas immuable, certains groupes ont des caractéristiques proches du point de vue du rapport à l'emploi mais une position différente.

Nous pouvons ainsi rapprocher les individus appartenant aux Groupes « Précarisation » (4.4.) et « Stabilisation » (4.5.). Les individus du groupe « Stabilisation » se distinguent par le fait qu'ils semblent « stabilisés » dans l'emploi, même si cette stabilité reste dans certains cas toute relative. De même, on peut noter une certaine proximité entre les individus appartenant au groupe « Passion » (4.2.) et « Professionnalisation » (4.3.) ; la distinction principale est liée pour les individus du groupe « Passion » à une bifurcation totale, vécue sous le registre de la « passion » ou de la « vocation refoulée ».

Quoiqu'il en soit, cette analyse permet de souligner la diversité des parcours, des rapports à l'emploi et à la formation. Finalement, d'un point de vue général, il semble que ceux qui sont sortis le plus précocement du système de formation initiale (ou ceux qui ont rencontré le plus de difficultés scolaires), sont les plus éloignés d'une perspective de formation et des institutions. Ces jeunes sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés à s'insérer et paradoxalement ce sont eux que les institutions ne parviennent pas à capter, à orienter et à aider. Ignorant tout des soutiens dont ils peuvent bénéficier, ils expriment une amertume importante vis-à-vis des services ayant en charge

l'orientation (scolaire), le suivi et l'accompagnement vers l'emploi. Leur refus d'une formation différée est net, immédiat, mais n'est surtout pas argumenté. La formation étant associée à l'école, il est alors inconcevable d'y retourner, de faire face à nouveau à cette incapacité scolaire, alors que l'on a des compétences manuelles qu'on ne parvient pas à faire reconnaître.

Plus globalement, cette hétérogénéité interroge la politique sur les moyens à mettre en œuvre pour aider de façon appropriée et différenciée ces jeunes dans cette phase problématique d'accès à l'âge adulte. La volonté initiale « instaurer pour les jeunes non diplômés un droit à une formation différée » n'est manifestement pas la réponse universelle adéquate. Une telle politique généraliste entre en contradiction avec tous les éléments de diversités que nous avons mentionnés : diversité des trajectoires, des aspirations, des situations, des ressources... De plus, elle paraît totalement manquer sa cible, pour les raisons déjà évoquées, celle des publics sans qualification, dont on pensait a priori qu'ils auraient pu le plus en tirer profit. Pour ces jeunes, une politique d'incitation auprès des employeurs pour les stabiliser dans l'emploi, recueillerait sans doute beaucoup plus leur assentiment...

Construction du rapport au travail des jeunes non diplômés : l'apport de l'analyse textuelle

Claude Sauvageot , Danièle Trancart***

S'il est une transition difficile pour les jeunes sortant du système éducatif, c'est bien l'insertion professionnelle. Dans une situation caractérisée par un essor de la flexibilité, la précarité affecte l'ensemble des jeunes et des débutants. Les jeunes de bas niveau de qualification sont particulièrement exposés aux trajectoires précaires, scandées par un chômage récurrent.

Au mois de février 2004, une étude a été confiée à la DEP et au Céreq par le cabinet du Ministre de l'Éducation nationale, afin d'ajuster une offre de « formations qualifiantes différées » pour ces jeunes. Deux sources d'information ont été principalement mobilisées pour répondre aux questions posées.

L'enquête « Génération 98 » du Céreq portant sur les sortants du système éducatif en 1998 (avec un échantillon de 56 000 jeunes interrogés en 2001, dont 22 000 ré-interrogés en 2003), et une enquête spécifique conduite au moyen d'entretiens en face à face, essentiellement auprès de jeunes non diplômés¹. Les 80 entretiens réalisés entre avril et juillet 2004 ont été ciblés sur des jeunes qui, sans être rapidement stabilisés dans l'emploi dans les trois premières années de vie active, ont quand même connu des expériences d'emploi d'une durée significative (supérieure à six mois entre 1998 et 2001).

L'objectif de cette communication est d'analyser les modalités de construction du rapport au travail de jeunes de bas niveau de qualification sortis du système éducatif en 1998. L'étude des entretiens de 2004 prend appui sur les résultats obtenus à l'aide du logiciel d'analyse textuelle « ALCESTE ».

1. Quelques données sur les jeunes non diplômés et leurs trajectoires (enquête G98)²

En 1998 environ 155 000 jeunes ont quitté le système éducatif sans aucun diplôme ou avec le seul brevet. Parmi eux, 120 000 n'avaient pas atteint l'année terminale du baccalauréat. L'analyse porte sur ces 120 000. Ils sont pour la plupart (90 %) sortis de formation initiale entre 17 et 20 ans.

Un arrêt d'études plus ou moins précoce

Près d'un quart sont sortis d'une classe de collège (5^e à 3^e) ou d'une SEGPA, mais plus des deux tiers sont sortis vers la vie active après avoir préparé un BEP ou un CAP, par voie scolaire (43 %) ou par apprentissage (24 %). Les jeunes ayant préparé ces diplômes de niveau V ont souvent suivi la formation jusqu'à la classe terminale ; néanmoins les abandons avant cette dernière année représentent un cas de figure qui est loin d'être marginal (25 % des non-diplômés). À tous ceux-là, s'ajoutent quelques jeunes non diplômés sortis d'une classe de 2^e ou 1^{ère} générale ou technologique (environ 8 %).

Une majorité d'hommes

La population non diplômée compte plus d'hommes (62 %) que de femmes (38 %). Lorsque les jeunes sont sortis d'une formation professionnelle, la spécialité de formation est fortement sexuée. Les filles sont souvent sorties des

* Mission Éducation, Économie, Emploi, DEP-MEN (claude.sauvageot@education.gouv.fr).

** GRIS, Université de Rouen, Mission Éducation, Économie, Emploi, DEP-MEN (daniele.trancart@univ-rouen.fr).

1. Les jeunes interrogés sont issus de la base d'échantillonnage de l'enquête Génération 1998 du Céreq.

2. Cart B., De Besse M., Gasquet C., Lopez A., Mora V., Mouy P., Orivel E., Verley E., Sauvageot C. (2005).

filières tertiaires, notamment celles du tertiaire administratif (secrétariat, comptabilité), de la vente, du nettoyage, des carrières sanitaires et sociales ou de l'hôtellerie. De leur côté, les garçons ont quitté des filières industrielles : électricité, mécanique, carrosserie, bâtiment, soudure, usinage, métiers de bouche. Seules les formations à la vente et à la comptabilité apparaissent relativement mixtes.

Des origines populaires avec une forte composante issue de l'immigration

Du point de vue des origines sociales, le profil de la population non diplômée est proche de celui des jeunes titulaires d'un CAP ou un BEP : une large majorité (66 %) est issue des milieux populaires (ouvriers ou employés). Les origines ouvrières sont deux à trois fois plus fréquentes chez les jeunes pas ou peu diplômés (33 % des cas) que chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (13 % des cas). Seul un jeune non diplômé sur dix est fils d'un cadre moyen ou supérieur.

Mais ce qui caractérise le plus la population non diplômée, ce sont ses origines nationales. En effet, nombreux sont les jeunes issus de l'immigration extra européenne de la deuxième génération, et notamment maghrébine³. Ainsi, pour 23 % des jeunes sans diplôme, le père est né hors d'Europe, contre 11 % chez les jeunes sortis de formation avec un CAP ou un BEP, et 8 % des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

Des trajectoires très diverses

Leurs trajectoires ne sont pas uniformes et tous ne connaissent pas forcément de graves difficultés d'insertion. En effet, au cours des trois premières années de vie active, on note que :

- 23 % d'entre eux ont travaillé moins de 6 mois ou pas du tout, mais
- 26 % paraissent dans une situation stable (maintien dans l'emploi long et continu et statut stable).

Entre ces deux extrêmes⁴ :

- 28 % d'entre eux ont travaillé sans durabilité ou sans continuité (pas de période d'emploi de plus de 18 mois) et 23 % connaissent un maintien dans l'emploi mais sans statut stable (pas de titularisation ou de CDI).

La trajectoire varie suivant le niveau auquel les jeunes ont quitté la formation initiale. Les sortants de collège connaissent davantage un non-emploi durable que les jeunes ayant entamé une filière professionnelle. Au sein de ces derniers, les jeunes (souvent des filles) sortant des filières tertiaires ont une insertion beaucoup plus difficile que les jeunes issus des filières industrielles. Au sein de ceux qui sont issus des mêmes spécialités de formation, les jeunes issus de l'apprentissage connaissent une stabilité dans l'emploi plus fréquente que ceux issus de la voie scolaire (en lycée professionnel) du fait des relations plus étroites avec le milieu professionnel et une meilleure connaissance de celui-ci.

Si les dispositifs permettant à des jeunes non diplômés d'accéder à une formation qualifiante différée sont assez nombreux, les jeunes y ont peu recours (80 % n'ont suivi aucune formation hors emploi au cours de leurs trois premières années de vie active). De même, seuls 7 % de ces jeunes ont pu participer à une formation organisée par l'entreprise (contre 12 % pour les jeunes sortis avec un CAP ou BEP et 32 % des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur). Enfin, ils sont 10 % à avoir emprunté la voie de l'alternance (apprentissage ou contrat de qualification).

Notons enfin que le réseau des Missions locales et des Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) a une place importante pour les jeunes non diplômés, surtout lorsqu'ils ont connu des périodes de chômage répétées ou de non-emploi prolongé (82 % de ceux qui ont connu une ou plusieurs périodes de non-emploi de plus de 6 mois, déclarent être allés à la Mission locale). En revanche, le programme TRACE ne semble avoir concerné qu'une minorité des non-diplômés (10 % des déclarations).

3. Les jeunes d'origine maghrébine représentent 16 % des jeunes non diplômés.

4. Les entretiens réalisés n'ont pas porté sur ces deux trajectoires extrêmes, d'insertion et de non-emploi durable.

2. Présentation de l'enquête qualitative

L'objectif premier de ces entretiens, réalisés en 2004, était de mieux cerner les modalités de positionnement des jeunes par rapport à un éventuel accès à une formation qualifiante. Ils ont été amenés à parler également de leurs cheminements depuis la sortie de formation initiale en 1998, de leurs expériences de travail, de leurs projets d'avenir dans toutes ses dimensions, du bilan de leurs formations initiale et continue et enfin de leur opinion sur un éventuel accès à une formation qualifiante. Sur les 80 entretiens réalisés, 47 concernent les non-diplômés décrits précédemment⁵.

Qui sont les interviewés ?

– Les interviewés par sexe, âge de sortie et dernière classe fréquentée

On compte 24 garçons et 18 filles. Près de la moitié sortent d'une année terminale de CAP-BEP ; 12 % d'une première année de CAP ou BEP. Au total, 38 % sont issus de la filière professionnelle industrielle et 21 % de la filière tertiaire. Par ailleurs, un tiers sortent de SEGPA ou d'une classe de collège.

Enfin, 7 % ont quitté le système après une seconde ou une première GT.

Près d'un sur dix (2 hommes, 2 femmes) avaient fait leur formation en apprentissage.

Les trois quarts sont sortis du système éducatif avant 20 ans et plus d'un tiers avant 18 ans.

– Trajectoires

Sur les cinq années d'observation, près d'un quart ont passé plus de 24 mois au chômage et plus de la moitié plus d'un an. Seuls 28 % ont passé 6 mois ou moins sans emploi. On note néanmoins que près d'un quart ont été en emploi plus de 42 mois (sur les 5 années d'observation). Des changements non négligeables de situation entre l'observation 2003 et la situation au moment de l'interview en avril-mai 2004 apparaissent. Ils concernent plus de la moitié des interviewés. On peut noter plus de passage du chômage vers l'emploi que le contraire.

– L'habitat en 2003

Plus de 60 % vivent chez leurs parents cinq ans après leur sortie du système éducatif. 16 % vivent en couple, 16 % vivent seuls, sans que l'on puisse établir une différence entre les comportements féminins et masculins. En revanche, il apparaît que ces deux dernières situations sont plus fréquentes parmi les jeunes sortis au niveau du collège (86 % des jeunes vivant en couple sont sortis à ce niveau et 57 % des célibataires).

– La formation

Les deux tiers des jeunes n'ont suivi aucune formation durant les cinq années qui ont suivi leur sortie du système éducatif, et seuls 10 % d'entre eux ont suivi une formation d'une durée supérieure à 6 mois durant la même période.

3. Analyse lexicale des entretiens

Alceste est un logiciel qui permet de mettre en évidence les différents registres lexicaux présents dans des entretiens. Les questions de l'interviewer sont en majuscule et ne font pas partie de l'analyse. Les caractéristiques des interviewés (sexe, niveau d'études, situation par rapport à l'emploi, région...), dites « variables étoilées », ne figurent pas non plus dans l'analyse, elles présentent un intérêt illustratif. À partir des récurrences de mots lexicaux présents ou absents, des classes de discours sont constituées. L'interprétation consiste à donner un sens aux rassemblements formés. De nombreux outils d'aide à l'analyse et à l'interprétation sont mobilisés : les mots les plus et les moins caractéristiques d'une classe (avec un critère statistique : le chi-deux), les mots grammaticaux, les variables étoilées, les mots cités par l'interviewer, les fragments de texte les plus significatifs d'une classe (appelés UCE ou unité de contexte élémentaire) ainsi que les formes de parler spécifiques (indicateurs de temps, adverbe, auxiliaire...).

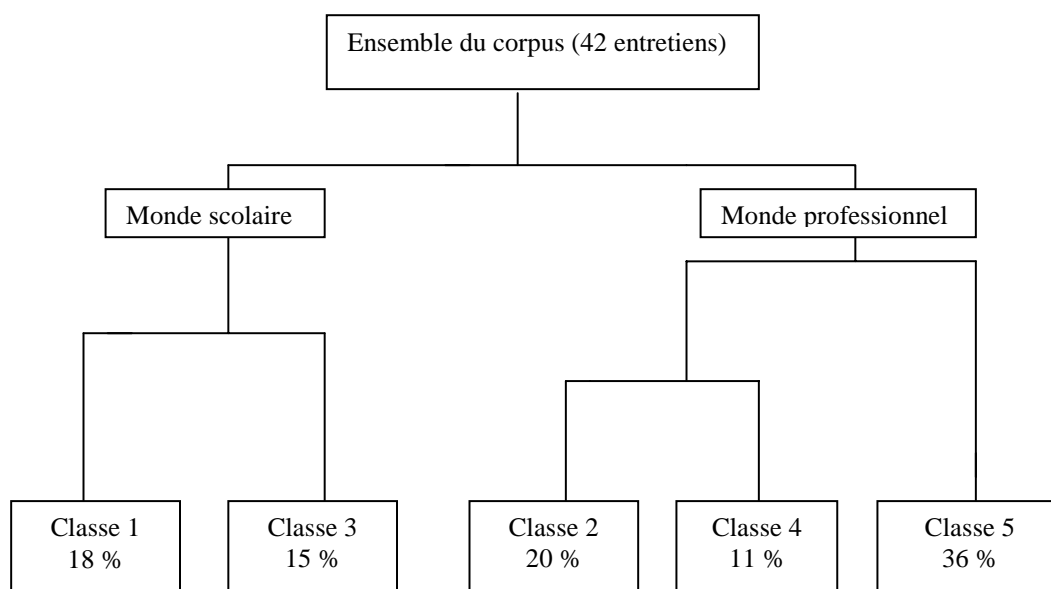
Nous avons dans un premier temps analysé l'ensemble des 42 entretiens à l'aide du logiciel Alceste, puis conduit une analyse comparative selon le genre. En comparant les résultats ainsi obtenus à la typologie réalisée à l'aide d'une analyse de contenu sur les attitudes différenciées à l'égard du travail et de l'emploi par B. Cart et E. Verley E. (2005), des différences sensibles apparaissent. Cette typologie décrit quatre façons de « dire son travail ». Pour le premier groupe (des filles surtout), parler de son travail, c'est parler de la vie « hors travail » (essentiellement

5. Dont 42 ont été exploités ici.

familiale). Pour le second groupe, le travail est évoqué selon le registre de la « passion-bifurcation ». Un projet professionnel, en rupture avec la formation initiale, est décrit précisément avec pour objectif de sortir des petits boulots. Pour le troisième groupe, le travail est synonyme de métier, d'activités. Enfin, pour le quatrième groupe (le plus nombreux), la précarité et les petits boulots dominent. Alceste permet de retrouver les mêmes thématiques mais avec des logiques différentes.

L'analyse du discours des jeunes non diplômés

Une première typologie structure les discours selon 5 classes principales séparées en deux groupes (graphique ci-dessous). Un peu plus des deux tiers des UCE (unités de contexte élémentaire) sont classées, ce qui signifie qu'un tiers des discours reste relativement hétérogène. Le premier groupe rend compte des discours sur l'école alors que le second est relatif au monde du travail et des formations effectuées après la sortie du système éducatif. On dénombre un tiers des UCE classés dans le premier groupe et deux tiers dans le second, ce qui montre l'importance du deuxième monde par rapport au premier.



La **classe 1** couvre 18 % des UCE. Elle exprime des réflexions sur le sens de la vie mais en partant de ses propres expériences scolaires, avec les mots (par ordre décroissant du chi-deux) : *et cetera, prof(s), chose(s), vie, écoute (tais, tant,...), résultat(s), handicap(pés), niveau(x), difficultés, bon, envie, études, élèves*.

On peut citer quelques unités de contexte les plus significatives qui éclairent les propos des jeunes relatifs à leur projet global de vie :

« J'ai grandi dans un quartier, aussi..., c'est pas tellement un conflit, c'est que, comment dire, enfin, moi, par rapport à ma vision à moi, quand vous suivez des études, après quand vous donnez un sens à votre vie, après c'est plus pareil la relation avec les gens quoi. »

« Vous avez des personnes qui sont très très bonnes au niveau de, au niveau de justement de la technique enfin de comment ? La technique, des choses comme ça au niveau des papiers et tout, au niveau éducation nationale qui vont être super, et au niveau pratique pas terrible. »

« Donc euh ben c'est vrai tout ce qui peut être musique c'est important mais bon sinon, pour moi l'activité extra scolaire importante c'est le sport, comme j'ai eu du mal à en faire... »

« Les voyages et cetera, enfin je sais pas quoi vous dire mais y a beaucoup de choses je pense vraiment que cette vie cette vie des loisirs et de cette vie de repos, de détente ou de culture et cetera, elle est ultra importante. »

Les propos cités sont réflexifs et portent un regard sur l'école, sur ce qu'elle permet ou ne permet pas et partant de là sur le sens accordé à sa vie en général, et la construction de son identité. Ces discours sont plutôt caractéristiques de jeunes sortis au niveau V avec une formation générale, en situation de formation en 2001 et en inactivité en 2003. Il s'agit plutôt de jeunes filles. Les mots outils les plus fréquents sont « je pense » ou « enfin » ; ils montrent l'importance du « je » et de la projection dans le temps.

Dans la **classe 3** (15 % des UCE), les mots (et dérivés) les plus fréquents sont relatifs au parcours scolaire, aux bifurcations et arrêts de scolarité : *troisième, bac, lycée, pro, arrêt, écoles, seconde, quatrième, secrétariat, insertion, collègue, chimie, sanitaire, continuer, technologique.*

Les contextes précisent ces parcours d'échecs scolaires.

« Nous étions mélangés entre des élèves de seconde générale et de seconde professionnelle. Pour certaines matières, les élèves ne s'intéressaient pas beaucoup à l'école, comme moi. Là j'ai échoué l'examen et j'ai redoublé la classe. Après ce redoublement, j'ai échoué à nouveau. »

« Alors, j'ai quitté l'école en quatrième prépa, au collège, de là, j'ai fait de la coiffure, j'ai fait trois ans d'apprentissage ; j'ai échoué mon CAP une première fois, de neuf points, j'ai repassé mon CAP de coiffure, et j'ai échoué d'un demi point. »

Le processus d'orientation a été vécu par défaut et souvent sans motivation ni soutien, il conduit souvent à des abandons.

« Au bout de la première année déjà je voulais arrêter, et je me suis dit je continue la deuxième année. ET VOS PARENTS VOUS ONT AIDÉ POUR VOUS ORIENTER VERS CA ? Non, non. OK.

« Vraiment en dernier choix, le premier choix a été refusé à cause de mes résultats... ».
« Je pouvais pas aller en seconde générale, alors je suis passé de la troisième, en milieu de troisième j'ai arrêté l'école, pour passer un CAP. Ils m'ont envoyé à Cabucelle, c'était ou ça, ou menuiserie, mais menuiserie, ça me plaisait pas trop, alors j'ai choisi ça. »

Ces discours sont reliés aux variables illustratives « Paris », « Lyon », « filles ».

Le deuxième groupe caractéristique du monde professionnel comprend 3 classes.

Les mots (et leurs dérivés) **de la classe 2** (20 % des UCE) illustrent les périodes de fréquentes et longues recherches de contrat d'apprentissage et d'embauche. On trouve : *mois, contrats, intérim, embauche, semaine, juin, boîte, chômage, cariste, an, entreprise, novembre, juillet, apprenti.*

Les garçons, la région de Lille, les situations d'emploi en 2001 ou de chômage en 2003 illustrent principalement cette classe de jeunes enchaînant les périodes d'emploi et de chômage et les « petites galères ». Les termes contrats, embauches remplacent le plus souvent les termes emploi ou travail car l'intérim tient une place très importante dans les parcours.

Quelques UCE représentatives :

« Oui. CDI depuis le 17 mars. Et c'est pour ça que ça fait un an et demi que je suis installé ici, et j'ai fait que les boîtes d'intérim, quoi. »

*« OUI, PARCE QUE C'ÉTAIT PAS EN INTÉRIM ?
Non, j'étais, j'ai fait, j'ai fait deux, en un an, j'ai fait deux fois, deux fois six mois en intérim, donc j'ai fait une boîte, safari, qui travaille, qui était au, et une autre boîte, ..., et après, je me suis retrouvé... »*

*« Il nous a pas payés, pas de contrat, rien du tout. Ils nous ont rien donné.
ET VOUS ÉTIEZ EN FORMATION PARALLÈLEMENT ?
Non, j'avais commencé à chercher un patron pour faire de la pâtisserie et après, bon j'avais retrouvé une autre entreprise en pâtisserie, bon ça me plaisait pas trop alors je suis parti au bout d'une semaine. »*

« Voilà, j'avais trouvé un contrat d'apprentissage et, en fait, à la fin de l'année, mon entreprise avait fait un licenciement économique, elle fermait, ce qui fait que j'ai pas retrouvé de patron en électrotechnique ... »

Deux mentions seulement aux activités au cours des missions effectuées, sans description : l'une de cariste et l'autre de préparation de commandes :

« En fait, ça dépendait surtout des périodes où ils avaient besoin. La dernière entreprise que j'ai fait, je suis resté six mois.

C'ÉTAIT QUOI, ALORS ?

De la préparation de commandes, mais pour la FNAC. La FNAC, tout ce qui est jouet, livres, tout ça. »

« ET EN SEPTEMBRE ?

J'ai fait un mois de cariste.

UN MOIS DE CARISTE ? VOUS AVIEZ LE DIPLÔME, LÀ ?

Oui, de septembre à octobre. »

La **classe 4** avec 11 % des UCE est relative au parcours des jeunes au sein de la mission locale et des organismes de formation. Les mots les plus fréquents sont : *mission locale, formateurs, centre, ANPE, proposer, renseignement, lettres, définitions, dossiers, aide, Assedic, organisme.*

Le parcours du jeune qui s'adresse à la mission locale est décrit, ainsi que les projets professionnels de certains, projets qui, le plus souvent, ont du mal à aboutir. La situation « en formation en 2003 » est caractéristique de cette classe.

« Par exemple, ce serait bien qu'il y ait des réunions, que la mission locale organise des réunions avec des employés, des employeurs et dans plusieurs secteurs d'emploi. »

« ET ÇA S'EST PASSÉ COMMENT À CE MOMENT LÀ

Je faisais rien, je suis resté chez moi, enfin, j'ai pris contact avec la mission locale. Il fallait faire une formation, c'est ce que j'ai fait et j'ai attendu qu'on me rappelle et qu'on me propose un emploi ; il fallait toujours faire une définition de projet professionnel. »

« C'est un organisme de formation, c'est le SIADEP. Donc j'ai appelé et j'ai demandé ce qu'ils faisaient comme formation et elle m'a dit qu'il y avait une formation de télé-conseillère. »

« Ce qu'y a de bien, déjà, avec l'AFPA, c'est que eux, ils ont beaucoup de contacts avec les sociétés, et les sociétés ils passent, presque, directement par eux, en leur demandant s'ils ont pas des stagiaires. »

« Je voulais louer un local. J'avais été au centre mercure aussi pour faire la formation et tout. Et moi, il m'avait dit que c'était un projet qui tenait la route. »

«c'est une formation que je voulais faire, donc j'ai été voir avec la mission locale, et donc les Assedic, et donc, comme ils disent, entre parenthèses, aident les jeunes à revenir dans l'emploi, ils sont bien gentils, bon je les respecte,.... »

La mission locale tient une place importante pour les jeunes non diplômés. Dans l'enquête G98, 82 % déclarent être allés à une mission locale. Pour ces jeunes, la formation post-initiale, souvent prescrite sous forme de stages, est plus fréquente que pour les autres jeunes (19 % contre 10 %). Certains jeunes expriment un projet professionnel, leur attitude est alors active, ils se renseignent auprès d'organismes intermédiaires mais les démarches n'aboutissent pas toujours.

La classe 5, avec 36 % des UCE, est la plus importante. Les mots (et leurs dérivés) employés sont : *vrai, heure, maison, matin, enfant, voiture, acheter, père, client, pièce, grande, travail, chef, apprendre, vente.*

Les jeunes de la région de Versailles sont bien représentés, les situations d'emploi en 2003 ou d'inactivité en 2001. Cette classe décrit les activités de travail, les difficultés d'organisation, les relations de travail et la possibilité d'indépendance financière (achat possible de maison ou de terrain). Quelques projets apparaissent, projets qui se construisent à partir de l'expérience professionnelle, « sur le tas ». Ils concernent surtout la petite enfance (pour les filles), ce qui nécessite de passer un diplôme. Les principales activités décrites sont associées à la vente ou les personnels de service (surtout les filles) et l'électronique (pour les garçons). Rappelons que les métiers de la vente et du nettoyage restent encore accessibles aux non-diplômés. En effet, l'enquête G98 montre que la famille d'emplois de vendeurs est ouverte à part à peu près égale aux non-diplômés, aux titulaires de CAP ou BEP et aux bacheliers (Couppié T., Lopez A., 2003).

Voici quelques UCE caractéristiques :

Difficulté d'organisation :

« J'ai, et, en fait, je devais partir à 4 heures la nuit, je rentrais le soir, il était 8 heures. Donc, quand on a deux petits bouts de chou, c'est très très dur de gérer la nourrice, rentrer le soir à huit heures. »

Les activités de travail sont décrites précisément, de façon assez structurée. Les jeunes acquièrent une expérience professionnelle (Métier de la vente et de la réparation) :

« Je supporterais pas. Dans la vente, surtout dans les grands magasins, vous avez une chef de rayon, pour toutes les vendeuses, quoi. ..., en démonstratrice, si en démonstratrice, c'est obligé d'avoir, comme je vous dis, chez Carroll, une responsable, deux vendeuses, mais j'ai jamais eu de problèmes avec eux. »

« Dans les boutiques, oui, mais dans les grands magasins, non. C'est pas de la vente forcée, dans les magasins, on a tendance à laisser la cliente regarder, après si on la voit au bout de dix minutes, bon, on va vers elle, on lui demande notre aide, et tout. »

« Bon, en électronique, ils ont plein d'écrans, donc c'était surtout pour les écrans, réparation des écrans, et de nos jours c'est plus c'est pas intéressant de réparer un écran, le prix qu'on va mettre dans la réparation. »

Apprentissage « sur le tas » :

« ET, EN FAIT, VOUS LES AVEZ APPRISES COMMENT ?

Je les ai apprises là-bas, surtout.

Côté hygiène, déjà, pour changer un enfant, j'ai une grande famille, donc je savais quand même, à peu près m'occuper d'un enfant, mais c'est vrai que pour..... »

Projection, ambition :

« On veut toujours monter, c'est-à-dire? Monter en grade? OUI. Ça dépend, c'est vrai que si le travail est intéressant, monter plus haut, oui. Après, ça dépend des personnes, moi, je vois que je veux travailler avec les enfants, si je monte plus haut, après, je travaillerais plus avec les enfants. »

Le travail permet une indépendance financière et la possibilité d'investir dans l'achat d'un terrain ou d'une maison :

« Parce que je connaissais la personne, du moins, vite fait, et donc, la maison, ils l'ont remis en vente. 600 000 F, la maison... il y avait 110 mètres carrés habitables... »

« M'en parlez pas, je vois le prix du terrain ici, avant, il y en avait pour je sais pas, il y avait pour 300 000 F pour 3000 mètres carrés de terrain, parce que là il y a pas tout le terrain... »

Cette typologie générale met en évidence deux façons de parler du monde scolaire et trois façons de parler du monde professionnel.

La formation initiale associée aux parcours d'échecs et abandons est souvent vécue douloureusement, mais dans une partie des discours, certains jeunes expriment l'importance du domaine extra-scolaire et recherchent le sens accordé à leur vie (surtout les filles).

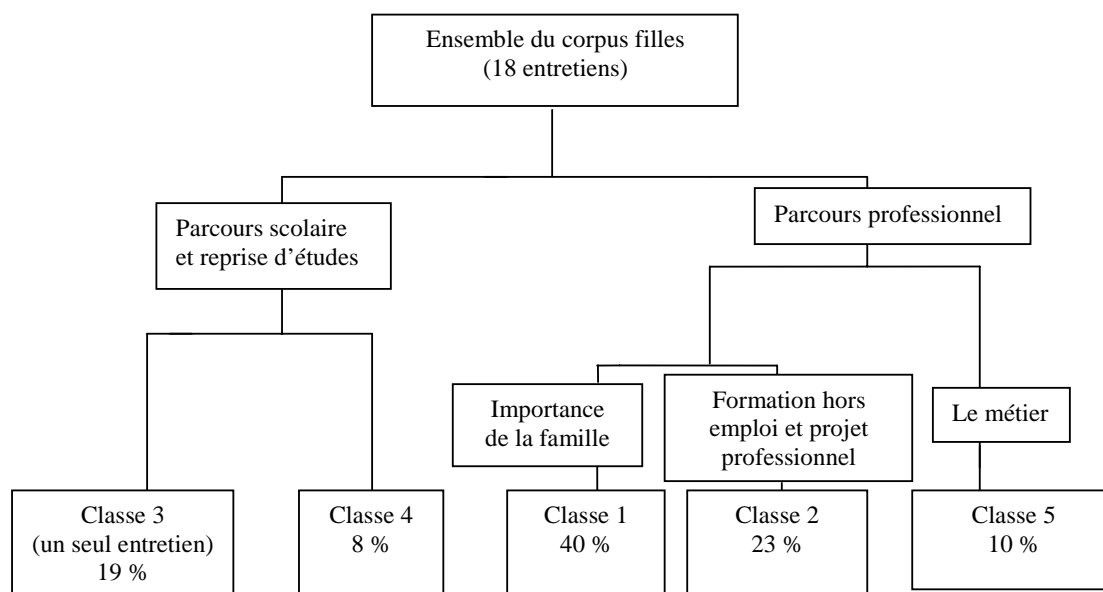
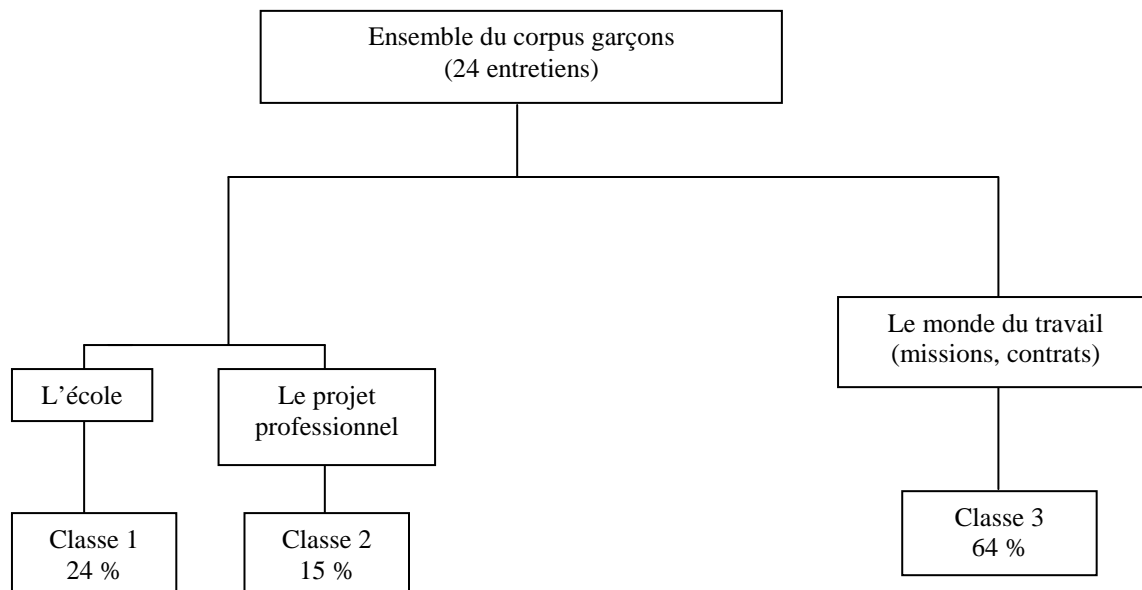
Sur le plan professionnel, les discours sont relatifs à la recherche de petits boulots, la place de l'intérim, les « petites galères ». Le projet professionnel tient également une place importante mais malgré la précision de certains d'entre eux, le processus de mise en place n'aboutit pas très souvent. Enfin, les activités de travail, surtout celles associées à la vente sont décrites avec une grande précision, un certain professionnalisme. Celui-ci, acquis par l'expérience, leur permet de prétendre à des promotions « monter en grade ».

Afin de préciser les oppositions entre le discours des jeunes filles et des jeunes gens, nous avons conduit des analyses séparées que nous présentons ci-après.

Les discours comparés des jeunes gens et des jeunes filles.

L'analyse relative aux garçons (81 % d'UCE classés) se structure en trois classes de discours seulement alors que celle relative aux filles (72 % d'UCE classés) en 5 classes (que l'on ramènera à 4 car l'une d'entre elles ne concerne qu'un entretien). Cette différence du nombre de classes montre la plus grande diversité et richesse des champs lexicaux issus des propos tenus par les jeunes filles (graphiques ci-dessous). L'analyse comparée des classes montre

qu'une classe est spécifique aux filles (place de la famille) et que trois autres classes sont communes (l'école, le projet professionnel et le travail) mais les discours sont très différents.



PLACE DE LA FAMILLE DANS LES DISCOURS DES JEUNES FILLES

Dans les discours des jeunes filles non diplômées, le registre lexical de la famille tient une importance primordiale (classe 1). Les mots les plus représentatifs sont : *enfants, travail, maison, fille, école, préférer, conjoint, sœurs, gagner...*

Les situations de chômage et d'inactivité caractérisent cette classe ; de même elle est plus présente dans les discours des jeunes des régions parisienne et lilloise, et de ceux qui sont sortis au niveau collège. Les discours reflètent une trajectoire professionnelle précaire et les événements de la vie privée les incitent à se retirer du marché du travail en raison des difficultés financières et organisationnelles. Les expériences de travail passées montrent qu'il est difficile de s'investir dans un travail que l'on n'est pas sûre d'effectuer la semaine suivante et surtout où l'on n'est pas

reconnue comme professionnelle, et parfois même comme individu tout simplement. Pour ces femmes l'Allocation Parentale d'Éducation représente une « aubaine »⁶(Afsa C., 1998 ; Trancart D. Testenoire A., 2003).

L'engagement familial est alors premier dans leur vie actuelle mais ces jeunes femmes sont partagées entre le désir fort d'élever elles-mêmes leurs enfants et le souhait de ne pas « s'enfermer » dans l'univers domestique. Elles souhaitent « aller travailler » à long terme ; le travail ou l'activité « ne pas rester à la maison » est devenu une norme intériorisée.

Voici quelques UCE caractéristiques :

« Et puis là, je reste avec ma deuxième fille jusqu'aux trois ans, donc, je suis en congé parental pendant trois ans. »

«Voilà, je n'ai pas pu les prévenir en temps et en heure, donc ils m'ont radiée.

ILS ONT PAS ACCEPTÉ VOTRE EXPLICATION ?

Voilà. Et, vu que, de toute façon, elle m'a dit, de toute façon : vu que vous allez tomber en congé de maternité, vous serez radiée automatiquement. »

« Chez nous, c'est plus quand on fait des enfants, on reste à la maison à les garder, quoi.

ET ÇA, VOUS DITES ÇA, VOUS ÊTES CONTENTE ?

Enfin, quand j'aurais le premier, j'aimerais bien aussi travailler, après, et le deuxième aussi. »

« Alors autant rester et l'élever soi-même. Parce que moi, j'ai toujours travaillé, là, je suis peut-être au chômage, mais je vais retravailler prochainement. »

Dans quelques UCE les expériences de travail antérieures sont relatives à la coiffure, la couture, l'esthétique qui sont des familles d'emplois réglementés où l'absence de diplôme dans la spécialité est très rare, d'où les difficultés rencontrées sur le marché du travail.

Examinons les trois classes communes aux garçons et aux filles (école, projet et métier). Si les thèmes abordés sont comparables, les contenus lexicaux et les poids associés sont différents.

Que disent-ils de l'école ?

Garçons (classe 1 : 21 % des UCE)	Filles (classe 4, 8 % des UCE)
<i>Mots lexicaux : école, profs, classe, collègue, notes, jeunes, mauvais, suivre, élèves, comprendre, handicap, grandir, moyen, écouter.</i>	<i>Mots lexicaux : sanitaire, social, lycée, troisième, classe, professeurs, horticulture, échouer, orientation, élèves, redoublement.</i>
Problèmes de santé :	
<p>« POUR QUELLES RAISONS ? Pour la raison que je ne suis pas allé jusqu'au bout de mon handicap pour montrer à mes parents que je suis capable de cacher mon handicap de dyslexie pour pousser plus loin. »</p>	<p>« Il y avait plusieurs secondes : économique et social, technique et littéraire, je suis allée en économique et social, pensant que ça serait bon. J'ai redoublé la première année, parce que j'avais déjà des problèmes de santé. je n'étais pourtant pas la dernière de la classe. »</p>
<p>Échec = Difficultés comportementales, (discours affectif) : « Non, il y en a qui étaient âgés, mais ils savaient comment se comporter avec nous. C'était, le professeur, il avait sa cigarette dans la classe, il fumait sa cigarette. »</p>	<p>Échec = Niveau insuffisant, (discours plus général) : « Si on a un niveau trop bas, on sera pas pris, parce que la carrière sanitaire et social, elle est très très demandée. D'ACCORD. IL Y A UNE SELECTION. Il y a une sélection par rapport au niveau de la moyenne. Donc, pour eux, j'étais trop bas à la moyenne, donc ça servait à rien que je demande. »</p>

6. C. Afsa distingue l'effet d'aubaine (lorsque le bénéficiaire ne modifie pas son comportement pour obtenir la prestation) de l'effet incitatif (qui se produit lorsque le comportement est modifié). Dans le cas de l'APE, il a évalué l'effet d'aubaine à 40 % et l'effet incitatif à 60 %. Cependant en faisant passer ces femmes de la situation de chômeuse à celle d'inactive, l'APE diminue la population active et peut de ce fait être assimilée à une politique passive de l'emploi.

« Dès que je n'avais pas envie de l'écouter, je sortais. Dès que tu devais travailler, dès que tu étais en classe, c'était pour suivre le professeur, pour écouter ce qu'il te disait. »

« Un peu de l'attitude, parce qu'ils voyaient qu'on écoutait pas, et puis les notes étaient pas terribles. »

« Il y avait des professeurs qui me traitaient comme une personne incapable de travailler. Mes parents, quand ils ont entendu ça, ils ont été choqués et »

« Comment ça s'est passé ? Et bien j'étais pas intellectuelle, donc j'avais un niveau très très très bas, donc c'est pour ça que j'ai fait la quatrième ASS, plus la troisième insertion, enfin.... »

« QUEL REGARD PORTEZ-VOUS SUR LA FORMATION INITIALE ? »

L'ambiance du lycée professionnel était médiocre : les classes étaient nombreuses, les élèves n'étaient pas motivés ni disciplinés ; le contact avec les professeurs était moyen, sans plus. Je n'ai pas gardé de contact avec les camarades de classe. ... »

« J'essayais de m'accrocher. J'ai eu de la chance d'avoir sur mon chemin des professeurs qui étaient des appuis, le fait de redoubler fut un choc au début, sachant que j'avais déjà redoublé la classe de troisième. »

Les discours des garçons sur l'école sont plus négatifs, plus affectif que ceux des filles. Ils expriment une plus grande souffrance, des difficultés d'écoute et des problèmes comportementaux. Les filles parlent, avec plus de détails objectifs du parcours d'orientation, de leur niveau trop bas. Leurs réponses sont également plus longues et plus argumentées.

Que disent-ils du projet professionnel et de la formation post-scolaire ?

Garçons (classe 2 : 15 % des UCE)

Mots lexicaux : formateurs, justement, voie professionnelle, industriel, alternance, chimie, niveau, informatique, électronique, bijouterie.

« Peut-être que j'aurais fait un BEP de joaillerie, de joaillier, parce que, après la bijouterie y avait la joaillerie, mais sinon, pas plus loin. mais, par contre, en formation, c'est la possibilité, donc, d'avoir un niveau bac, il faut avoir un BTS, là, par contre, oui. »

« Que ça soit des risques chimiques. Déjà c'est une formation qui est à l'intérieur de la raffinerie. Après ben on m'a fait subir on m'a fait faire des formations euh de ? qui permet aussi justement enfin qui permet justement à l'intérieur de la raffinerie de pouvoir travailler sur certains postes. »

« Bon, administrateur réseau c'est un niveau trois, donc c'est les BTS, ça correspond à un BTS, et, bon, je savais très bien que j'ai pas le niveau déjà pour attaquer une formation dans le réseau. »

« Donc j'ai trouvé cette formation en alternance à l'AFPM qui avec une conseillère justement qui m'a beaucoup aidé justement dans le fait de m'indiquer quelle voie choisir et quelle chose quel parcours obtenir. »

Filles (classe 2 : 23 % des UCE)

Mots lexicaux : formateurs, mission locale, contrat, intérim, lettre, centre, agence, proposer, embaucher, mairie, emplois, projets, ANPE.

« Oui, on était payés par le CNADIA ? et puis après en même temps dans la pré qualif on nous a demandé de rechercher un stage pour qu'après on puisse chercher une école de formation et qu'on puisse avoir quand même notre stage pratique, déjà notre stage pratique, et, en fait... »

« Parce que des fois on, ils nous donnent les coordonnées, ou alors des fois il est marqué les coordonnées en bas, bon j'ai envoyé CV, lettres de motivation. On me répondait, c'est oui ou non, mais j'ai eu de la chance, souvent c'était oui. »

« ET ÇA S'EST PASSÉ COMMENT À CE MOMENT LÀ ? »

Je faisais rien, je suis restée chez moi. enfin, j'ai pris contact avec la mission locale. Il fallait faire une formation, c'est ce que j'ai fait et j'ai attendu qu'on me rappelle et qu'on me propose un emploi, il fallait toujours faire une définition de projet professionnel. »

« J'ai fait une démarche de retrouver une formation : formation BEATEP, sachant que c'est la suite de mon projet. et c'est comme ça que j'ai trouvé... »

Les jeunes non diplômés qui ont connu des périodes hors de l'emploi suivent souvent des stages de formation de courte durée, stages qui peuvent les aider à construire un projet professionnel. Les filles semblent mentionner plus souvent la mission locale que les garçons. La mission locale joue alors un rôle de prescripteur du projet professionnel et de la formation. En effet, l'enquête G98 révèle que le recours à la formation hors emploi est plus fréquent chez les filles. En revanche, les garçons parlent des filières et des domaines de formation de façon plus concrète que les filles dont le projet semble plus flou.

Que disent-ils de l'emploi, du travail ?

Garçons (classe 3 : 64 % des UCE)	Filles (classe 5 : 10 % des UCE)
<p><i>Mots lexicaux : mois, intérim, paye, travail, boîte, missions, patrons, heure, embauche, permis, temps, argent</i></p> <p>« DONC VOUS FAITES DIFFÉRENTES MISSIONS AVEC EUX ?</p> <p><i>Mais toujours maintenant dans l'électricité en bâtiment. Je fais une mission, des fois ça peut durer euh deux jours, des fois une semaine, des fois deux semaines après ça dépend. »</i></p> <p>« <i>J'ai posé partout : voilà, je vous donne un CV, une lettre de motivation vous allez chez Carrefour, chez Leclerc, chez Mc Donald, ils embauchent n'importe qui. »</i></p> <p>« <i>Je ressortais tout gonflé des fois, rires. Surtout l'après-midi, c'était des horaires d'une heure à neuf heures en plein été. Je ressortais avec mes doigts tout gonflés des fois. C'est des boulots durs. Ah ouais, des boulots de chiens. Genre, on portait des palettes, fermer les cartons. »</i></p> <p>« <i>Je suis manager de station service en région parisienne, depuis 6 mois. Si je serai resté ici à Roubaix, eh ben je serais encore dans la zone quoi. »</i></p> <p>« <i>Et j'ai cherché pourtant. Ah oui, pendant des mois, j'allais aux boîtes d'intérim là. Chaque fois que j'y repense, je signais tout comme un chien là. »</i></p> <p>« <i>Charger les camions, on prend souvent une grue, minimum, c'est sept à neuf camions par jours à charger. Bon, encore, c'est, quand je vois ce matin, ce matin, on avait pas de grue, et on avait des bungalows à charger, on a eu douze camions, ce matin, à charger en une heure et demie. »</i></p>	<p><i>Mots lexicaux : client, vendre, clientèle, vêtements, rayon, produit, relations, galerie Lafayette, Manoukian, Rarole, légumes, magasins, contact.</i></p> <p>« <i>Je supporterais pas. Dans la vente, surtout dans les grands magasins, vous avez une chef de rayon, pour toutes les vendeuses, quoi. ..., en démonstratrice, si en démonstratrice, c'est obligé d'avoir, comme je vous dis, chez Carole, une responsable, deux vendeuses, mais j'ai jamais eu de problèmes avec eux. »</i></p> <p>« QU'EST CE QUE VOUS AVEZ APPRIS ?</p> <p><i>Dans la vente, le contact avec la clientèle, comment vendre un vêtement et des choses comme ça, comment se présenter à un employeur. »</i></p> <p>« <i>Dans les boutiques, oui, mais dans les grands magasins, non. C'est pas de la vente forcée, dans les magasins, on a tendance à laisser la cliente regarder, après si on la voit au bout de dix minutes, bon, on va vers elle, on lui demande notre aide, et tout. »</i></p> <p>« <i>Donc, j'ai passé un entretien avec la société, puis voilà, j'ai été acceptée. C'est plus facile, quand on est à l'intérieur, de...</i></p> <p>OUI. UNE FOIS QUE VOUS ÉTIEZ RENTRÉE DANS LE SYSTÈME.</p> <p><i>Voilà parce qu'ils voient, aussi, avec l'aide de la chef de rayon, ils voient que j'étais une vendeuse sérieuse, bien avec les clientes, il y a pas eu de problèmes. »</i></p> <p>« <i>Quand ils voyaient qu'ils avaient besoin de quelqu'un chez Carroll, dans les vêtements, ils m'appelaient... En plus, je suis chez Manpower, à Lafayette, juste à côté des grands magasins, quoi, donc ils ont vu mon CV, puis ils m'ont acceptée, quoi. »</i></p> <p>« <i>Il faut être toujours là quand il y a une cliente. Il faut montrer qu'on est motivé, et qu'on en veut, quoi, dans la vente, sinon c'est pas la peine. »</i></p>

L'activité de la vente est dominante chez les jeunes filles. La description est précise et témoigne d'une capacité de parler de son activité de façon détaillée. Des compétences issues de l'expérience et de l'observation apparaissent (voir également Chatel *et al.*, 2004).

Le monde professionnel décrit par les garçons est à la fois plus divers (manager de station service, palette, cariste, porter ou charger des produits) mais beaucoup plus dur, plus humiliant. La pénibilité des tâches, effectuées en intérim surtout, apparaît très nettement. Par ailleurs, ces travaux semblent accessibles « à n'importe qui ».

Conclusion

L'analyse des discours des jeunes non diplômés laisse apparaître deux axes, le monde scolaire et le monde professionnel. À l'intérieur du premier axe, le rôle de l'école dans l'évolution personnelle et professionnelle est mis en évidence. Les interrogés insistent à la fois sur leurs difficultés propres et sur l'importance du système éducatif. Ils reviennent également de manière précise sur leurs parcours d'échecs. Pour ce qui est du monde professionnel, le discours s'articule autour de trois éléments : les problèmes rencontrés lors des recherches d'embauche ou de contrats d'apprentissage, et les périodes de chômage qui s'en suivent ; le contexte institutionnel d'aide dans ces recherches, et le rôle des missions locales ; enfin la description des activités, des questions d'organisation liées à celles-ci, et l'importance du travail dans le projet de vie des individus.

Néanmoins, derrière cette trame générale, se cachent des écarts notables entre le discours des filles et celui des garçons. Non seulement ces dernières accordent une place plus importante à la famille, mais leurs propos sur l'école, la formation post-scolaire ou encore sur l'emploi et le travail sont moins affectifs, plus construits, et surtout moins durs que ceux des garçons. Ces derniers insistent davantage, et en des termes plus violents, sur leurs difficultés, leurs échecs scolaires et professionnels, et leur pessimisme quant à leur avenir, même si leurs projets semblent mieux définis.

Enfin, au-delà de la mise en évidence des différences de genre dans les façons de dire sa trajectoire personnelle et professionnelle, Alceste permet de mettre en lumière le fait que les personnes ne peuvent pas se réduire à une seule classe, même si une classe est plus associée à une variable qu'à une autre (sexe, situation par rapport à l'emploi, niveau de sortie...). Dans la typologie proposée par B. Cart et E. Verley, en revanche, une personne appartenait à une classe et une seule. En outre, il ressort que malgré la diversité des situations, les événements produisent des contraintes très fortes sur les jeunes non diplômés qui traversent presque tous des périodes difficiles (emplois précaires et non qualifiés, tâches pénibles, chômage et recherche d'emplois ...) et l'analyse lexicale en rend mieux compte, en mettant en évidence le poids des mots relatifs à la pénibilité des tâches et aux échecs successifs.

Bibliographie

Afsa C., 1998, « L'allocation parentale d'éducation : entre politique familiale et politique pour l'emploi », *INSEE Première* n° 569.

Cart B., Verley E., 2005, « Les non-diplômés : de la catégorisation institutionnelle à la diversification des récits d'insertion », *12^{es} journées d'étude Cereq-Lasmas-Institut du longitudinal, Toulouse 26-27 mai 2005*.

Cart B., De Besse M., Gasquet C., Lopez A., Mora V., Mouy P., Orivel E., Verley E., Sauvageot, 2005, *Quelle formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? Note d'évaluation, DEP, (à paraître)*.

Chatel E. *et al*, 2004, *Capacités d'agir et formation scolaire*, rapport pour le CGP, p. 82-84.

Coupié T., Lopez A., 2003, « Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », *Cereq Bref* n° 196.

Testenoire A., Trancart D., 2005, Des femmes diplômés de niveau V, un accès difficile à l'emploi qualifié, In : *Des formations pour quels emplois*, J.-F. Giret, A. Lopez, J. Rose, Paris, La Découverte, (à paraître).

Trancart D., Testenoire A., 2003, Emploi non qualifié et trajectoires féminines, *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, 10^{es} journées d'étude Cereq-Lasmas- Institut du longitudinal, Caen 21-22-23 mai 2003, Documents séminaires n°171.

Instabilité de l'emploi : quelles ruptures de tendance ?

Yannick L'Horty*

Les études appliquées récentes qui ont pris la mesure de l'instabilité de l'emploi en France parviennent à deux types de conclusions totalement antinomiques. D'un côté, « on n'observe pas de tendance lourde à la croissance de l'instabilité mais une tendance cyclique très forte » (Fougère, 2003), « l'emploi durable n'a pas été érodé », « on ne détecte guère d'indices à l'appui d'une instabilité générale et aggravée sur les marchés du travail dans la plupart des pays industrialisés » (Auer et Cazes, 2003). D'un autre côté, « la mobilité sur le marché du travail s'accroît très sensiblement entre 1975 et 2002 », « l'instabilité professionnelle s'accroît en tendance », elle « se répand dans toutes les catégories professionnelles » (Germe, 2003), « l'insécurité de l'emploi, mesurée par le taux de transition annuel de l'emploi vers le non-emploi, a considérablement augmenté entre 1975 et 2000 en France » (Behaghel, 2003), « après avoir contrôlé les effets des changements de la conjoncture, la sécurité de l'emploi apparaît comme structurellement plus faible dans les années quatre-vingt-dix que dans les années quatre-vingt » (Givord et Maurin, 2004).

La contradiction est d'autant plus étonnante que ces études utilisent la même mesure de l'instabilité. Il s'agit de la part des personnes sans emploi ou au chômage parmi les personnes qui occupaient un emploi l'année précédente. Ces transitions entre l'emploi et le non-emploi sont de surcroît évaluées sur les mêmes données, les enquêtes Emploi de l'INSEE, sur des champs apparemment proches et sur des périodes qui se recoupent. Pour calculer le risque de quitter l'emploi, certaines études utilisent les questions rétrospectives sur le statut d'emploi l'année précédant l'enquête, d'autres exploitent la dimension panel de l'enquête qui est renouvelée par tiers (un même logement est interrogé trois ans de suite), mais ces différences ne recoupent pas la frontière entre le camp des « fixistes » et celui des « évolutionnistes » (tableau 1).

Ces études s'opposent également sur la diffusion de l'instabilité aux différents segments de main-d'œuvre (selon l'âge, l'ancienneté dans l'emploi, la qualification, les secteurs d'activité, etc.). Pour les défenseurs de la thèse d'une instabilité croissante de l'emploi, celle-ci serait généralisée à l'ensemble des catégories de main-d'œuvre (en particulier Maurin, 2002). Pour les tenants de la thèse opposée, elle ne serait concentrée que sur certaines catégories (les travailleurs qui ont peu d'ancienneté, les jeunes et les travailleurs âgés).

Tableau 1

LES ETUDES APPLIQUEES SUR L'INSTABILITE DE L'EMPLOI EN FRANCE

	Auteurs	Méthode	Transitions	Champ	Période
Les « fixistes »	Auer, Cazes, Spieza (2000 à 2003)	Questions rétrospectives	Emploi-chômage-Inactivité	Tous secteurs	1992-1997
	Fougère (2003)	Panel	Emploi/chômage et emploi précaire /chômage	Salariés des secteurs privés	1982-2002
Les « évolutionnistes »	Behaghel (2003)	Questions rétrospectives	Emploi/non-emploi	Hommes 30-58 ans, salariés (privé et public)	1976-1999
	Germe (2003), sur la base de travaux de Goux et Maurin.	Questions rétrospectives	Toutes transitions	Actifs	1975-1999
	Givord-Maurin (2002)	Panel	Emploi/chômage	Travailleurs des secteurs privés	1982-2000

* EPEE, Université d'Evry-Val d'Essonne (lhorty@eco.univ-evry.fr).

Cette étude a bénéficié du soutien du Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale. Elle a été présentée au séminaire « L'évolution de l'instabilité de l'emploi » organisé par le CERC le 6 novembre 2003 et a bénéficié des suggestions des participants à ce séminaire ainsi que des remarques de Denis Clerc, Michel Dollé et Laurence Rioux.

Comment expliquer de telles différences de constats sur une question qui relève *a priori* d'un simple problème de mesure ? Pour tenter d'apporter une réponse à cette question, l'objet de ce travail est d'évaluer l'instabilité de l'emploi en France et sa diffusion au sein des différentes catégories de main-d'œuvre. On retient comme unique indicateur le taux de transition de l'emploi au non-emploi¹ mais il est mesuré sur l'ensemble des champs usuels, sur une fenêtre temporelle plus large que celle de toutes ces études, et avec les deux approches, en exploitant les questions rétrospectives et l'enquête en panel. En multipliant les observations, on souhaite déterminer quelle part du constat tient à des différences de champs, temporelles ou spatiales, ou à des différences d'outils de mesures. On souhaite surtout aboutir à une évaluation de l'instabilité de l'emploi qui soit robuste à des choix de méthodes parfois arbitraires.

Les résultats auxquels nous parvenons donnent à la fois raison et tort aux deux camps. Nous confirmons dans un premier temps la thèse des « fixistes » sur l'absence de dérive structurelle de l'instabilité de l'emploi. Mais nous montrons dans un deuxième temps qu'il y a bien un mouvement de convergence dans le risque de quitter l'emploi au sein de l'ensemble des catégories de main-d'œuvre, même si les différences selon les catégories demeurent très prononcées. Au total, l'instabilité de l'emploi ne serait pas globalement plus forte aujourd'hui qu'il y a vingt ans, mais elle serait devenue un peu plus diffuse au sein de l'ensemble des catégories de travailleurs.

La première section mesure l'évolution de l'instabilité de l'emploi sur les différents champs usuels (emploi total, emploi salarié, emploi salarié privé) à l'aide des deux mesures envisageables et discute les biais introduits par chacune de ces mesures. La deuxième section présente les résultats de différentes désagréations de l'emploi, par âge, ancienneté et qualification permettant de vérifier l'hypothèse d'une diffusion généralisée de cette instabilité.

1. L'instabilité de l'emploi n'augmente pas de façon structurelle

On débute par la fenêtre d'observation la plus large. Le champ couvert est celui de l'emploi total, qui inclut les non-salariés et les agents de l'État. La période d'observation débute en 1969 pour s'achever en 2002. On exploite le volet rétrospectif des enquêtes Emploi qui porte sur la situation d'emploi un an avant l'enquête. Le risque de quitter l'emploi est mesuré, au sein de l'ensemble des individus qui déclaraient être actifs occupés l'année $n-1$, par la part de ceux qui ne sont plus dans l'emploi l'année n (on ne distingue pas les circonstances de départ de l'emploi, inactivité ou chômage).

Premier constat, le risque de quitter l'emploi semble effectivement connaître une tendance à la hausse. Le point bas est situé en 1974 (transitions entre 1973 et 1974) où le risque de quitter l'emploi était alors de 6,4 %. La montée est ensuite irrégulière jusqu'au pic de 1993-1994 où le risque de quitter l'emploi est de 9,3 %. Il diminue ensuite pour atteindre 7,1 % en 2001 avant de remonter en 2002. Mais si l'on y regarde de près, cette tendance n'est due qu'à la présence de la deuxième moitié des années soixante-dix. En 2001, le risque de quitter l'emploi est proche de son niveau de 1969. C'est le cas aussi entre 1982 et 2002. Le risque de quitter l'emploi est globalement stable sur les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Plus précisément, il augmente jusqu'en 1994 et se réduit ensuite. Il y aurait bien une erreur d'appréciation des « fixistes » qui ne font débiter leurs observations qu'en 1982, en négligeant ainsi la montée de la deuxième moitié des années soixante-dix (cf. tableau 1). Mais il y a également une exagération des « évolutionnistes » qui n'intègrent pas la phase de baisse de l'instabilité de l'emploi de la première moitié des années soixante-dix.

Deuxième constat, le risque de quitter son emploi est très sensible aux inflexions de la conjoncture avec un profil contra-cyclique marqué. Il augmente après les récessions (1973, 1993) et dans les phases de ralentissement de l'activité (1974-1977, 1980-1984, 1990-1993). Il se réduit lors des phases de croissance soutenue (1969-1973, 1980, 1990, 1994, 1997-2001). Ces inflexions paraissent d'ailleurs s'amplifier au cours du temps, signe d'une réactivité croissante de l'emploi aux chocs conjoncturels, ce qui laisse présager une forte remontée du risque de quitter l'emploi en 2003. Si cette sensibilité à la conjoncture n'est pas intégrée dans la procédure d'observation, le résultat peut être évidemment très sensible à la période retenue.

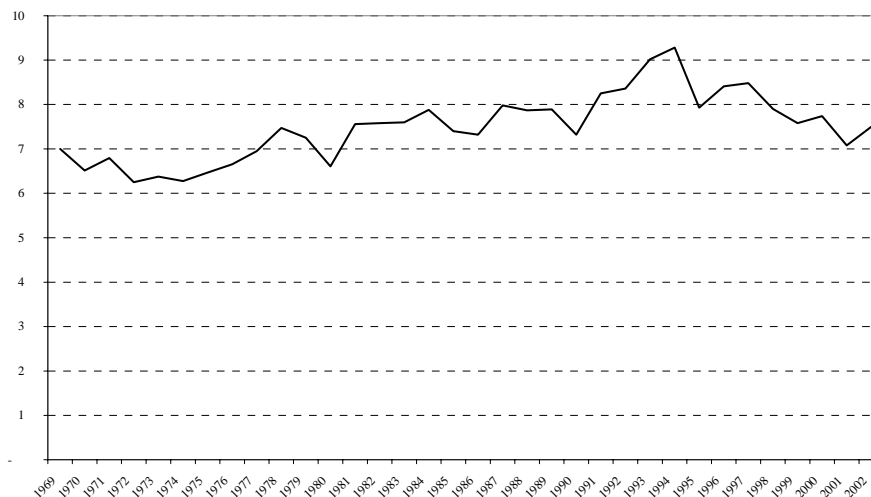
Troisième constat, le niveau du risque de quitter l'emploi et l'ampleur de ses variations peuvent paraître globalement faibles. Il est vrai qu'autour d'un niveau de risque de dix points, un point en plus équivaut à une durée

1. Les transitions de l'emploi vers le chômage constituent une alternative (cf. Fougère (2003) pour une mise en œuvre). On souhaite mesurer les départs volontaires de l'emploi et s'il est clair que la prise en compte des flux vers l'inactivité conduit à majorer ces départs, il est clair également que leur non-prise en compte conduit à les minorer, compte tenu de l'ampleur du « halo autour du chômage » en France. En pratique, les conclusions demeurent cependant qualitativement très proches avec les deux types d'indicateurs.

moyenne de séjour dans l'emploi diminuée d'une année (si l'on néglige les transitions infra-annuelles). Pour autant, les changements dans le risque de sortie de l'emploi sont sans commune mesure avec ceux qui ont affecté les chances de sortie du chômage, ou encore le partage des destinations entre inactivité et chômage au sortir de l'emploi (L'Horty, 1997).

Graphique 1

RISQUE DE QUITTER L'EMPLOI (1969-2002)



Champ : Emploi total.

Méthode : Exploitation des questions rétrospectives (situation au mois de mars de l'année précédant l'enquête).

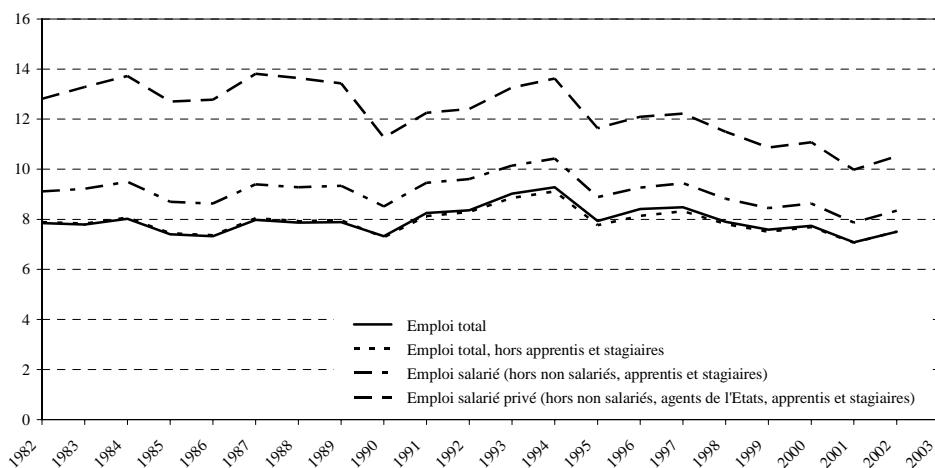
Lecture : 7,5 % des actifs occupés en 2001 ont quitté l'emploi en 2002.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

L'étape suivante est de vérifier si ces constats sont sensibles à une variation du champ d'observation. On se limite désormais à la période 1982-2002 et l'on observe le risque de quitter l'emploi en passant progressivement de l'emploi total à l'emploi salarié privé. On exclut tout d'abord les apprentis et stagiaires, puis les non-salariés et les agents de l'État (graphique 2).

Graphique 2

RISQUE DE QUITTER L'EMPLOI (1982-2002) SELON DIFFERENTS CHAMPS (QR)



Champ : Cf. légende du graphique. La catégorie des agents de l'État recouvre également les agents des collectivités locales et de la fonction publique hospitalière.

Méthode : Exploitation des questions rétrospectives (situation au mois de mars de l'année précédant l'enquête).

Lecture : 10,5 % des salariés des secteurs privés en 2001, ont quitté l'emploi en 2002.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

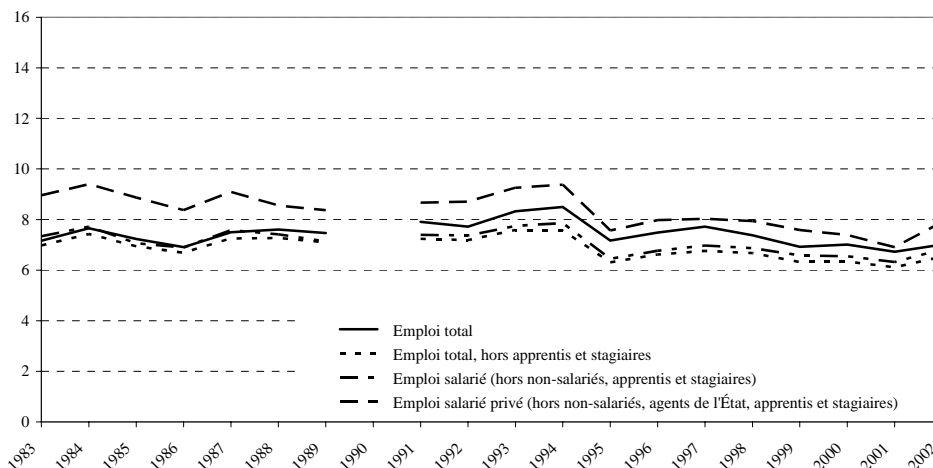
L'exclusion des apprentis et stagiaires ne modifie guère le niveau et l'allure de la courbe. En revanche, la courbe est déplacée vers le haut lorsque l'on exclut les non-salariés et, plus encore, les agents de l'État et des collectivités territoriales, dont le risque de quitter l'emploi est plus faible que celui des salariés des secteurs privés. L'allure de la courbe est également modifiée. Le risque de quitter l'emploi a un profil moins décroissant lorsqu'on considère l'ensemble des actifs occupés, ce qui illustre une montée de l'instabilité chez les non-salariés et pour les agents de l'État et des collectivités locales. Lorsque l'on restreint l'observation aux salariés des secteurs privés, on n'observe plus de tendance à la hausse sur la période 1982-1994 et l'on constate toujours une baisse ensuite. Dans tous les cas, on ne relève pas un mouvement tendanciel de hausse de l'instabilité.

Il y a donc effectivement un effet de champ qui s'ajoute à l'effet de la fenêtre d'observation. Sur cette base, on peut comprendre pourquoi Auer *et alii* (2003) concluent à une stabilité de l'instabilité professionnelle en n'examinant que la période 1992-1997 sur tous les champs et pourquoi Fougère (2003) parvient à une conclusion analogue sur une période plus longue mais sur un champ restreint aux salariés des secteurs privés (en excluant par ailleurs les transitions vers l'inactivité).

Une dernière étape consiste à vérifier si ces constats sont validés en utilisant le panel de l'enquête Emploi plutôt que les questions rétrospectives. Le panel revient en pratique à diminuer d'un tiers la taille de l'échantillon, à perdre l'année 1990 pour laquelle on ne peut pas apparier les fichiers du fait du changement d'enquête, à perdre également la première année d'enquête (1982), et à introduire un biais de sélection dans la mesure où les ménages qui déménagent (parfois parce qu'ils changent de situation d'emploi) sortent de l'échantillon. D'un autre côté, le recours au questionnaire rétrospectif augmente les non-réponses et fait appel à la mémoire des personnes qui n'est pas nécessairement une garantie de fiabilité. Toutes ces différences peuvent justifier des écarts de résultats non négligeables entre les deux approches. Pour les visualiser, le graphique 3 qui correspond à l'exploitation en données de panel est établi avec la même échelle que le graphique 2 qui utilise les questions rétrospectives.

Graphique 3

RISQUE DE QUITTER L'EMPLOI (1982-2002) SELON DIFFERENTS CHAMPS (PANEL)



Champ : Cf. légende du graphique.

Méthode : Exploitation de l'enquête en panel.

Lecture : 7,9 % des salariés des secteurs privés en 2001, ont quitté l'emploi en 2002.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

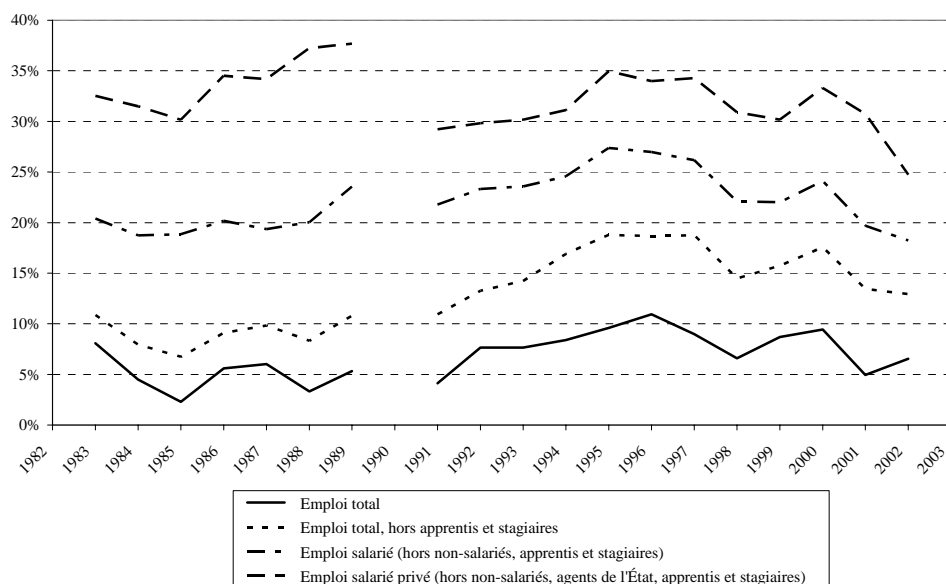
Le risque de quitter l'emploi mesuré avec les données en panel² a globalement la même allure que celui obtenu avec la question rétrospective : montée jusqu'en 1994, baisse jusqu'en 2001, remontée en 2002, quel que soit le champ d'observation. Mais l'amplitude de ces mouvements est réduite et les écarts induits par le choix de tel ou tel champ d'observation sont également plus faibles. L'instabilité des salariés demeure plus élevée que celle de l'ensemble des actifs occupés, mais l'écart est sensiblement réduit par rapport à la mesure issue de la question rétrospective.

2. Dans toute cette étude, on a exclu les travailleurs de moins de 16 ans et ceux de plus de 65 ans pour se limiter à la population en âge de travailler. Ces seuils ont été utilisés pour les données en panel comme pour l'exploitation des données rétrospectives.

En rapportant les écarts entre les deux mesures au niveau du risque issue de la question rétrospective, on obtient une évaluation du biais associé aux deux mesures (graphique 4). Il demeure limité dans le cas de l'emploi total mais est d'autant plus important que le champ est étroit. Il atteint son niveau maximal dans le cas de l'emploi salarié privé où l'enquête Emploi en panel conduit à un risque de quitter l'emploi qui est d'un tiers plus faible que celui mesuré avec la question rétrospective.

Graphique 4

ÉCART RELATIF DE L'INSTABILITE (1982-2002) SELON LES DEUX APPROCHES



Champ : Cf. légende du graphique.

Méthode : Questions rétrospectives et exploitation de l'enquête en panel.

Lecture : Le risque de quitter l'emploi mesuré par l'enquête emploi en panel est 25 % plus faible que celui mesuré avec la question rétrospective en 2002 pour les salariés des secteurs privés.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

Quelle que soit la mesure retenue (question rétrospective ou panel) et quel que soit le champ d'observation (emploi total, emploi salarié, emploi salarié privé) le risque maximal de quitter son emploi a été atteint en 1993-1994. Après ce maximum, un minimum a été atteint en 2000-2001. Avant ce maximum, un minimum a été atteint en 1985-1986. Ce profil correspond aux datations du cycle macroéconomique en France et confirme la forte sensibilité à la conjoncture des transitions de l'emploi au non-emploi (la coïncidence avec la conjoncture est plus nette encore en excluant les transitions vers l'inactivité, cf. Fougère, 2003). Si l'on souhaite évaluer la tendance structurelle au-delà de ces inflexions conjoncturelles marquées, une indication peut être donnée en régressant chaque série sur un trend temporel. Selon le champ et la période de référence, la tendance est parfois positive, parfois négative, mais dans tous les cas, elle n'est guère significative (tableau 2).

Tableau 2

ESTIMATION DE L'EVOLUTION TENDANCIELLE DU RISQUE DE QUITTER L'EMPLOI

Période	Champ	Questions rétrospectives	Panel
1969-2002		0,053	Nd
1982-2002	Emploi total	0,003	-0,016
	Emploi salarié	-0,14	-0,088
	Emploi salarié privé	-0,031	-0,046

Méthode : questions rétrospectives et exploitation de l'enquête en panel.

Lecture : Le risque de quitter l'emploi mesuré par les questions rétrospectives augmente tendanciellement de 0,053 points de pourcentage par an sur la période 1969-2002 lorsqu'il est évalué sur l'emploi total (soit une hausse de 1,5 point au total).

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

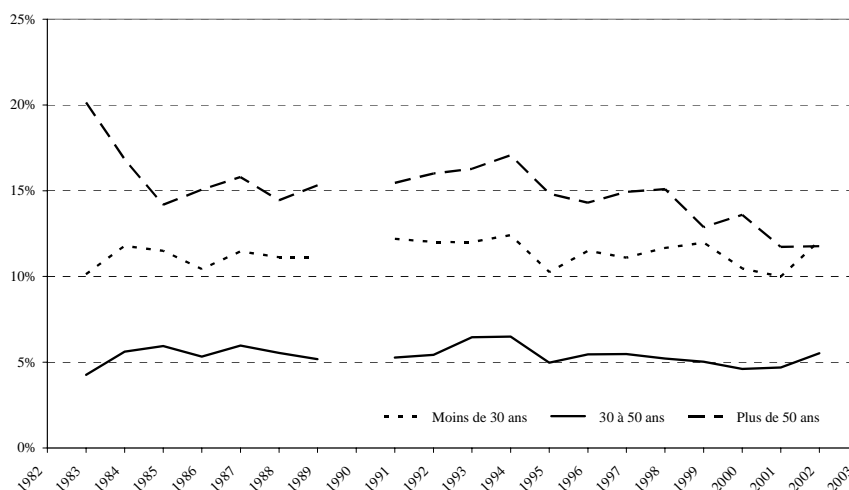
2. Une confirmation à un niveau plus désagrégé

Cette stabilité apparente du risque de quitter l'emploi en longue période, et son profil en courbe en cloche sur les vingt dernières années, n'est pas nécessairement incompatible avec une montée tendancielle du risque de quitter l'emploi dans un grand nombre de catégories de main-d'œuvre, en présence d'effets de composition. Pour le vérifier, il importe de désagréger l'évolution du risque selon différentes ventilations de la main-d'œuvre. Il s'agit là également d'un premier moyen de vérifier si l'instabilité est devenue plus diffuse au sein des différentes catégories de main-d'œuvre. On commente successivement les profils obtenus selon l'âge, l'ancienneté, la qualification et le secteur d'activité. On se restreint désormais aux salariés des secteurs privés et à la mesure de l'instabilité sur la base du panel (selon toutes les études précédentes, l'ancienneté joue un rôle essentiel dans la stabilité de l'emploi, mais les questions rétrospectives sur l'ancienneté ne sont pas disponibles avant 1990 dans l'enquête).

Le risque de quitter l'emploi est très différent selon l'âge (graphique 5). Il est beaucoup plus faible pour les salariés âgés de 30 à 50 ans, plus élevé pour les jeunes et encore plus élevé pour les travailleurs de plus de 50 ans. Pour les jeunes et les salariés âgés de 30 à 50 ans, il y a eu, comme dans l'emploi total, une légère progression jusqu'en 1993-1994, suivie d'une baisse jusqu'en 2000-2001. Les salariés de plus de 50 ans font cependant exception : il y a une baisse dans la première période, prolongée par une baisse plus forte encore dans la deuxième période (la baisse tendancielle sur l'ensemble des vingt années est de 0,22 points par an). En 2002, le risque de quitter l'emploi pour les plus de 50 ans a d'ailleurs rejoint celui des moins de 30 ans.

Graphique 5

RISQUE DE QUITTER L'EMPLOI SELON L'AGE (1982-2002)



Champ : Salariés des secteurs privés.

Méthode : Exploitation de l'enquête en panel.

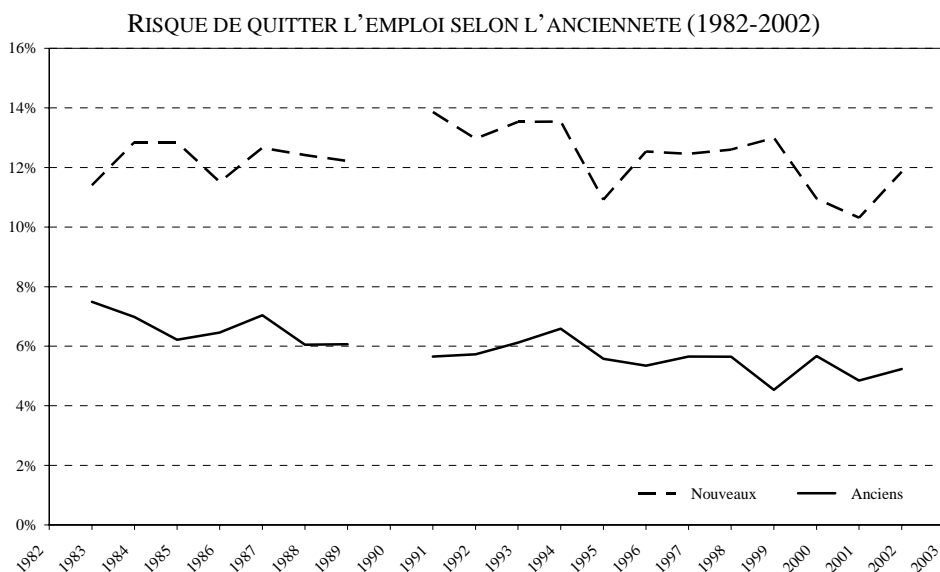
Lecture : Le risque de quitter l'emploi mesuré par l'enquête emploi en panel est aux environs de 5 % pour les salariés des secteurs privés dont l'âge est compris entre 30 et 50 ans.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

Le risque de quitter l'emploi est également très différencié selon l'ancienneté dans l'entreprise. Il est d'autant plus élevé que les travailleurs sont récents. Il va du simple au double entre les travailleurs de moins de cinq ans d'ancienneté et les travailleurs de plus de cinq ans, en 2002. On trouve globalement un profil en cloche pour les travailleurs récents mais il y a plutôt une baisse continue du risque de quitter l'emploi pour les travailleurs anciens (graphique 6). La baisse tendancielle du risque de quitter l'emploi est de 0,1 point chaque année pour les travailleurs de plus de cinq ans d'ancienneté et est moins forte pour les travailleurs de moins de cinq ans d'ancienneté³.

3. Behaghel (2003) trouve un résultat différent : « Le risque moyen est resté relativement inerte pour les salariés de plus de cinq ans d'ancienneté alors qu'il a connu une nette tendance à la hausse pour les salariés de moins de cinq ans d'ancienneté. » Mais son résultat, établi sur le champ des hommes de 30 à 58 ans qui travaillent dans le privé ou le public, est entièrement obtenu au début de période, dans les années 1975-1982 (cf. graphique 3, pp 5 de Behaghel [2003]). Dans les estimations économétriques, l'auteur compare les périodes 1976-1980 et 1997-1999, ce qui ne paraît pas suffisant pour se prononcer sur l'existence d'une dérive tendancielle puisque rien ne semble se passer entre ces périodes. Cet effet de fenêtre est d'ailleurs souligné par F. Postel-Vinay (2003) qui commente l'étude : « En ne présentant les résultats que pour deux périodes extrêmes de la fenêtre d'observation, Luc Behaghel donne une impression un peu trompeuse du contenu des données. » Nous pensons que ces résultats ne sont pas robustes.

Graphique 6



Champ : Salariés des secteurs privés.

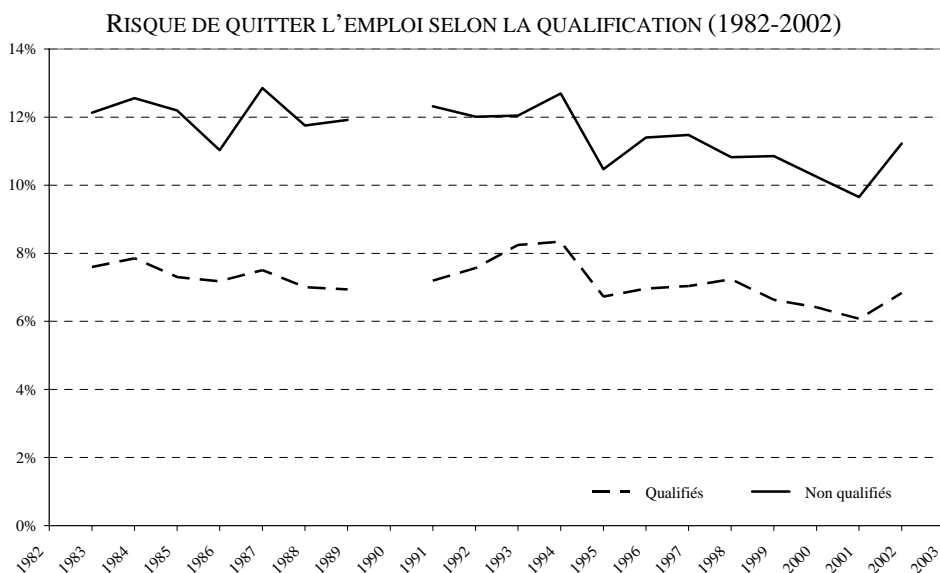
Méthode : Exploitation de l'enquête en panel.

Lecture : Les nouveaux désignent les travailleurs de moins de cinq ans d'ancienneté, les anciens, de plus de cinq ans.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

Le risque de quitter l'emploi est aussi très sensible à la qualification (graphique 7). On retient ici la définition proposée par Bisault, Destival et Goux (1994) qui accorde une place assez importante à la formation dans la définition de la qualification. Les salariés non qualifiés des secteurs privés ont un risque de quitter l'emploi qui est près de 50 % plus élevé que celui des travailleurs qualifiés. L'écart est demeuré relativement stable sur les vingt dernières années et il se serait même légèrement réduit dans les années quatre-vingt-dix. On retrouve pour les deux catégories le profil en cloche de l'ensemble des travailleurs, avec un maximum atteint lors de la récession de 1993.

Graphique 7



Champ : Salariés des secteurs privés.

Méthode : Exploitation de l'enquête en panel.

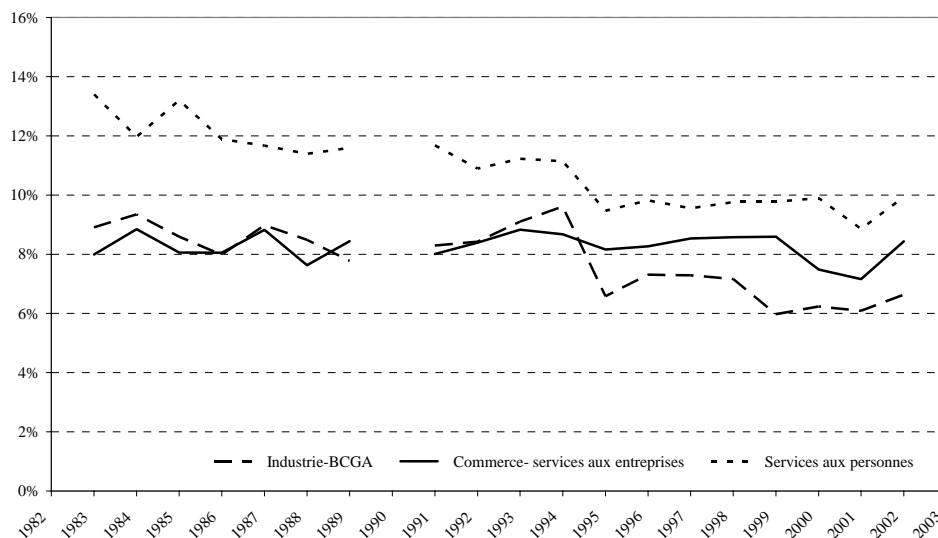
Lecture : La définition de la qualification est celle de Bisault, Destival et Goux (1994). Parmi les salariés peu qualifiés des secteurs privés qui occupaient un emploi en 2001, 11,75 % l'ont quitté en 2002, contre 7 % pour les travailleurs peu qualifiés.

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

Selon le secteur d'activité, le risque de quitter l'emploi apparaît traditionnellement moins différencié que dans les dimensions précédentes. Pour faire apparaître une différenciation, on a retenu une partition particulière qui reste relativement agrégée tout en isolant les services aux personnes (graphique 8). Il s'avère que ce secteur a en effet un comportement atypique sur les vingt dernières années : le risque de quitter l'emploi y est nettement plus élevé que dans les autres secteurs même s'il a diminué régulièrement sur les vingt dernières années. On relève donc à nouveau une impression de convergence de l'instabilité de l'emploi.

Graphique 8

RISQUE DE QUITTER L'EMPLOI SELON LE SECTEUR D'ACTIVITE (1982-2002)



Champ : Salariés des secteurs privés.
Méthode : Exploitation de l'enquête en panel.
Source : Enquêtes Emploi, INSEE

Au total, il ne semble pas que l'on puisse confirmer l'idée d'une diffusion de l'instabilité de l'emploi à l'ensemble des catégories de main-d'œuvre. Même si l'on constate dans plusieurs des dimensions une relative convergence de l'instabilité des emplois, on retrouve le profil temporel qui était celui trouvé pour l'ensemble des travailleurs : faible progression jusqu'en 1993, nette réduction ensuite. Les exceptions portent sur les travailleurs de plus de 50 ans, les travailleurs de plus de cinq ans d'ancienneté et le secteur des services aux personnes. Mais dans les trois cas, c'est une diminution du risque de quitter l'emploi que l'on observe sur les vingt dernières années. Fougère (1993) qui évalue les transitions entre emploi et chômage, montre par ailleurs que le risque de perte d'emploi est plus élevé chez les femmes, les peu diplômés, dans les petites entreprises et pour les contrats de travail atypiques, avec dans tous les cas un profil temporel relativement proche de celui de la conjoncture.

Ces désagréments sont instructives mais elles demeurent descriptives. Pour contrôler plus efficacement les effets de structure et vérifier l'hypothèse d'une diffusion de l'instabilité de l'emploi, on a exploité une partition fine de l'ensemble des salariés des secteurs privés, en 36 catégories obtenues par un croisement des variables précédentes. En niveau, le risque de quitter l'emploi est très différent selon les catégories de main-d'œuvre. À un extrême, les travailleurs qualifiés d'âge intermédiaire et de plus de cinq ans d'ancienneté ont 2 % de chances de quitter leur emploi d'une année sur l'autre, lorsqu'ils appartiennent à l'industrie ou au commerce-services aux entreprises. À l'autre extrême, les jeunes travailleurs peu qualifiés de moins de cinq ans d'ancienneté ont dix fois de chances de quitter l'emploi s'ils travaillent dans les services aux personnes. Entre ces deux cas polaires, l'hétérogénéité des situations est impressionnante. On retrouve ici une conclusion de l'étude de Amossé (2003) qui était consacrée à la mobilité sous l'angle des carrières salariales et selon laquelle seulement 5 % des employés non qualifiés travaillent pour le même employeur depuis le début de leur carrière contre 41 % chez les cadres.

Une seconde utilisation de notre décomposition est de vérifier dans quelle mesure la phase de montée de l'instabilité de l'emploi (avant 1993) et celle de baisse (après 1993) ont concerné chacune des catégories de main-d'œuvre. Sur les vingt dernières années, près des deux tiers des catégories de main-d'œuvre que nous avons définies ont connu une baisse du risque de quitter l'emploi, plus d'un tiers a connu une hausse de l'instabilité de l'emploi. Même si l'on se restreint à la période où il y eut effectivement une montée de l'instabilité agrégée, c'est-à-dire jusqu'en 1993-1994, un tiers des catégories de main-d'œuvre a plutôt vu la stabilité de l'emploi se renforcer. La baisse de l'instabilité après 1994 s'est en revanche nettement mieux diffusée à l'ensemble des catégories de salariés. On ne dénombre que 6 catégories de main-d'œuvre sur les 36 qui ont connu une montée du risque de quitter l'emploi après 1994. Sur l'ensemble de la période, on ne peut donc pas parler d'un mouvement généralisé de montée de l'instabilité

de l'emploi. On a par ailleurs vérifié que le mouvement agrégé de l'instabilité ne relevait pas d'un effet de structure : il n'y a aucune relation entre la variation du risque sur chaque période et le poids des cellules ; de même, il n'y a aucune relation entre la variation du poids des cellules et le niveau du risque. On trouve cependant une relation négative entre la variation du risque à la première période et celle à la seconde période : lorsque le risque de quitter l'emploi a fortement monté pour une catégorie de travailleurs avant 1993, il a plutôt tendance à baisser davantage après 1993, témoignant d'une exposition plus grande de cette catégorie aux mouvements conjoncturels du risque de quitter l'emploi.

On constate en outre que le rôle protecteur de l'ancienneté a diminué et qu'il en va de même pour la surexposition des travailleurs âgés à l'instabilité de l'emploi. Cela suggère l'idée d'une certaine convergence dans le risque de quitter l'emploi sur les vingt dernières années. Pour que cette hypothèse soit confirmée, il importe que le risque ait progressé davantage pour les catégories de travailleurs initialement les plus stables et qu'il ait diminué plus fortement pour celles qui étaient les plus instables. Si l'on met en relation le niveau du risque de 1982 et son taux de croissance sur les vingt années pour chacune des 36 catégories de main-d'œuvre, il y a bien une relation inverse entre les deux indicateurs. Les catégories de travailleurs qui ont vu leur risque de quitter l'emploi le plus diminuer, sont celles qui avaient initialement les risques les plus élevés. Les catégories pour lesquelles ce risque a le plus augmenté sont celles qui avaient initialement le risque le plus faible. Il y a bien sur les vingt dernières années une certaine convergence du risque de quitter l'emploi dans l'ensemble des catégories de travailleurs.

Le mouvement est confirmé si l'on observe séparément les deux sous-périodes. Dans la phase de montée de l'instabilité, jusqu'en 1993, les catégories de main-d'œuvre dont le risque de quitter l'emploi a le plus augmenté sont celles dont le risque était initialement le plus faible alors que les catégories dont l'instabilité était initialement la plus forte ont plutôt vu leur risque de quitter l'emploi diminuer. Après 1993, la baisse de l'instabilité de l'emploi a été plus marquée pour les catégories où ce risque était au départ le plus important. De ce point de vue, il y a bien eu une diffusion de l'instabilité de l'emploi entre l'ensemble des catégories de travailleurs⁴.

Conclusions

Les études appliquées sur l'évolution de l'instabilité de l'emploi conduisent à des résultats contradictoires. Pour les uns, il y aurait à la fois une montée structurelle de l'instabilité de l'emploi et une généralisation à l'ensemble des catégories de main-d'œuvre. Pour les autres, il n'y aurait ni dérive tendancielle ni diffusion généralisée du risque de quitter l'emploi. Afin de vérifier si de telles différences de constats relevaient de différences de périodes d'observation, de champ ou d'outil de mesure, nous avons procédé dans cette étude à une évaluation sur une période plus longue, sur l'ensemble des champs usuels et avec les deux mesures utilisées par les travaux appliqués précédents (exploitation des questions rétrospectives de l'enquête Emploi et utilisation de l'enquête en panel).

Nous confirmons dans un premier temps l'hypothèse d'une absence de dérive structurelle de l'instabilité de l'emploi. La montée apparente du risque de quitter l'emploi n'est due qu'à la prise en compte de la seconde moitié des années soixante dix dans le champ d'observation. Si l'on observe une période plus longue en intégrant la première moitié des années soixante-dix, ou plus courte, en débutant aux années quatre-vingt et en intégrant les années les plus récentes, il n'y a plus de montée tendancielle de l'instabilité quelle que soit la population observée (l'emploi total, les salariés ou les salariés des secteurs privés). Sur les vingt dernières années, il y a deux phases très distinctes, avant et après la récession de 1993, où le risque est d'abord croissant puis décroissant, à l'image inversée de la conjoncture, sans que l'on puisse déceler une véritable dérive structurelle.

Mais nous montrons dans un deuxième temps que si les différences d'exposition au risque de quitter l'emploi restent très marquées entre les catégories de travailleurs, il y a bien un mouvement de convergence dans le risque de quitter l'emploi entre ces catégories. On se restreint désormais à une exploitation de l'enquête Emploi en panel aux salariés des secteurs privés. Dans la phase de montée de l'instabilité de l'emploi, le risque a le plus augmenté pour les catégories de travailleurs où il était initialement faible. Dans la phase de baisse de l'instabilité de l'emploi, après 1993, il a davantage diminué pour les catégories de travailleurs dont l'emploi était le moins stable. Au total, l'instabilité de l'emploi ne serait pas globalement plus forte aujourd'hui qu'il y a vingt ans, mais elle serait devenue un peu plus diffuse au sein de l'ensemble des catégories de travailleurs.

4. Le résultat dans la deuxième sous période est toutefois fragile. Dans le graphique 15-C, la pente n'est que faiblement négative. Si l'on exclut les catégories les plus imprécises, en retenant un seuil de 1 % de la population active occupée, la pente devient faiblement positive. La même correction d'exclusion des petites cellules ne change toutefois pas la valeur de la pente sur 1982-1993 et accroît la convergence apparente sur 1982-2002 (la pente du graphique A est encore plus négative, elle passe de -0,062 à -0,1079).

Bibliographie

Amossé T., 2003, « Vingt cinq ans de transformation des mobilités sur le marché du travail », *Données sociales*, Édition 2002-2003, p. 235-242.

Auer P., Cazes S., 2003, *Employment stability in an age of flexibility, Evidence form industrialized countries*, International Labour Office, Geneva.

Auer P., 2002, Change and stability in labour markets: the end of the 'end of work', Paper prepared for a conference organized by the Centre Saint Gobain pour la recherche en économie.

Auer P., Cazes S., 2000, « L'emploi durable persiste dans les pays industrialisés », *Revue Internationale du travail*, vol. 139, n° 4.

Auer P., Cazes S., Spezia V., 2001, « Stable or unstable jobs: Interpreting the evidence in industrialized countries », *Employment paper* 2001/26, ILO Geneva.

Behaghel L., 2003, « Insécurité de l'emploi : le rôle protecteur de l'ancienneté a-t-il baissé en France ? », *Économie et Statistique*, n° 366, p. 3-23.

Bisault L., Destival V., Goux D., 1994, « Emploi et chômage des « non-qualifiés » en France », *Économie et Statistique*, n° 273.

Cahuc, P., F. Postel-Vinay, 2002, « Temporary Jobs, Employment Protection and Labor Market Performance », *Labour Economics*, 9(1), 63-91.

Fougère D., 2003, Instabilité de l'emploi et précarisation des trajectoires, Actes des troisièmes entretiens de l'Emploi, ANPE, p. 105-110.

Germe J.-F., (dir.), 2003, *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, Rapport de l'atelier « mobilités professionnelles » du groupe « Prospective des métiers et qualifications », La Documentation française, février, 126 p.

Givord P., Maurin E., 2004, « Changes in Job Security and their Causes: An Empirical Analysis for France », *European Economic Review*, 48-3, p. 595-615.

L'Horty Y., 1997, « Les flux entre emploi, chômage et inactivité : leurs effets sur les variations du chômage », *Économie et Statistique*, n° 306.

Maurin E., 2002, *L'égalité des possibles*, Collection La république des Idées, Seuil.

Postel-Vinay F., 2003, « Évolution du risque de perte d'emploi : changements structurels ou changements institutionnels », Commentaire de l'article de Luc Behaghel, *Économie et Statistique*, n° 366, p. 24-29.

De la formation à l'emploi : logique de métier versus logique compétences

*Catherine Béduwé**, *Jean Michel Espinasse***, *Jean Vincens****

1. Position du problème : comment décrire les relations formation emploi ?

Nul ne doute que la répartition des hommes sur les emplois soit affaire de savoir-faire. Ce sont ces savoir-faire qui sont « achetés » par l'entreprise pour être transformés en biens et services. Ce sont eux qui sont « vendus » par les individus pour en tirer les moyens de leur subsistance. Analyser l'insertion des jeunes, l'accès des débutants au(x) premier(s) emploi(s), revient donc à se demander comment se négocient leurs savoir-faire et – par extension ou par approximation – comment se valorisent les acquis de la formation initiale.

Les savoir-faire acquis à l'École sont diversifiés et cette diversité ne se réduit pas au seul « niveau » de formation. Choisir une formation suppose une double option : le niveau bien sûr, qui détermine pour l'essentiel la durée de la formation et donc son coût, mais aussi la spécialité. De même les emplois sont divers et cette diversité ne se réduit pas au seul statut social (le premier chiffre de la PCS). Pour fécondes qu'elles puissent être, les analyses qui caractérisent formation et emploi uniquement par leur « niveau » demandent à être complétées par des exercices incluant la diversité des savoir-faire au sein de chaque niveau. Tenir compte de cette diversité est en tous cas une condition nécessaire si l'on veut rapprocher l'analyse de l'insertion professionnelle du discours sur la compétence d'une part et du discours sur la professionnalisation des formations d'autre part.

De telles distinctions sont relativement rares (Ryan, 2001). Il est vrai que leur mise en oeuvre dans le cadre d'exercices quantitatifs pose de redoutables problèmes, de recueil d'information, de codage, de choix de nomenclatures, de modèles ... Comment décrire la relation entre les formations et les emplois en tenant compte de leurs diversités respectives, c'est-à-dire de leurs « couleurs », c'est-à-dire encore de leur spécialité, en sus de leur niveau ?

Deux approches semblent possibles, l'une est organisée autour de la notion de métier, l'autre est centrée sur la notion de compétences.

1.1. Une solution organisée autour de la notion de métier

Une première solution consiste à se doter d'une vision instrumentale organisée autour de la notion de métier (ou de profession ce qui ici revient au même). Occuper un emploi revient à exercer un métier. Ce métier doit avoir été « appris » par celui qui l'exerce. La notion de métier permet de définir une double partition, l'une dans l'ensemble des emplois, l'autre dans l'ensemble des actifs. On est dans un monde binaire où apprendre le « métier » est la condition nécessaire pour l'accès à l'emploi. Cette vision est intuitive. Elle correspond, notamment dans le cas des professions réglementées mais ce ne sont pas les seules, à une réalité irréfutable. Elle soutient le discours des politiques et des formateurs. Elle correspond aussi au vécu des jeunes et de leurs parents puisqu'en France, pays où la formation professionnelle est très développée, c'est à l'École qu'on apprend un métier...

L'idée sous-jacente est que la correspondance entre la formation reçue et l'emploi occupé optimise les avantages pour les individus, les employeurs et la collectivité qui a financé la formation. On s'attend à ce que le jeune qui n'exerce pas le métier appris gagne moins et que l'entreprise qui ne trouve pas sur le marché l'individu déjà formé supporte un coût élevé de mise à niveau et donc une baisse d'efficacité.

1.2. Une solution organisée autour de la notion de compétences

L'ensemble de la littérature sur la (ou les) compétence(s) conduit à considérer la notion de métier avec prudence. Le travail humain et l'organisation de la firme sont postulés complexes et singuliers. L'individu est décrit comme une collection de savoirs et de savoir-faire plus ou moins indépendants entre eux. L'emploi est également décrit comme

* LIRHE, Université des Sciences Sociales de Toulouse (beduwe@univ-tlse1.fr).

** LIRHE, Université des Sciences Sociales de Toulouse (espinasse@univ-tlse1.fr).

*** LIRHE, Université des Sciences Sociales de Toulouse (vincens@univ-tlse1.fr).

nécessitant une collection de savoirs et de savoir-faire articulés autour des pratiques et des routines de la firme. Le couplage entre ces deux collections est toujours singulier. Son efficacité productive dépend de la façon dont les deux collections (compétences requises et compétences disponibles) sont mobilisées.

Les savoirs acquis en formation initiale sont la plupart du temps au centre de la collection des compétences d'un jeune débutant. Chaque formation permet d'acquérir des savoirs communs à plusieurs formations et des savoirs propres. On peut ainsi établir une distance entre deux formations à partir du coût (du temps) d'acquisition des savoirs propres nécessaires pour passer de l'une à l'autre. Une formation peu spécialisée sera alors égalée à coût faible par beaucoup d'autres formations. Au contraire, une formation qui donne des compétences spécifiques nécessitera des coûts d'apprentissages supplémentaires élevés à partir du plus grand nombre de formations.

De même, chaque emploi exige des compétences peu spécialisées et des compétences propres. Le coût d'acquisition de ces dernières est plus ou moins élevé. Une formation procure ainsi à l'individu des compétences qui le rend « proche » d'un ensemble d'emplois et qui le tient éloigné de certains autres.

Un recrutement, comme un mariage, se fait à deux et chacun doit y trouver son intérêt. Les employeurs embauchent pour un emploi (qualifié) des individus qui ont (ou qui peuvent acquérir rapidement et au moindre coût) les compétences nécessaires pour être efficace dans l'emploi, donc ceux qui ont les compétences les plus proches de l'emploi. De son côté, le salarié cherche à valoriser au mieux ses compétences et cherche pour cela parmi les emplois dont sa formation le rend proche. C'est la règle du double avantage comparatif (Vincens, 2004).

Dès lors les relations formation-emploi se mettent en place de la façon suivante : les emplois dont les exigences propres ont un faible coût d'acquisition peuvent recruter dans toutes les formations, pourvu qu'elles procurent les compétences peu spécialisées que réclament ces emplois et, réciproquement, toutes ces formations peuvent conduire à ces emplois peu spécialisés. En revanche, les emplois dont les exigences propres ont un coût élevé d'acquisition vont chercher à recruter des jeunes sortis des formations qui offrent ces compétences, lesquelles, en retour, seront les seules formations à offrir ce haut degré de spécialisation.

Dans ce cas, les relations formation-emploi ne sont pas considérées comme binaires (tout ou rien) mais dans un univers continu où les formations et les emplois forment des configurations caractérisées par leur(s) proximité(s). Cela présente l'avantage de prendre acte de la dispersion observée dans ces relations sans la postuler comme le résultat d'un déséquilibre ou d'un dysfonctionnement. L'idée sous-jacente reste qu'il existe des correspondances entre formation reçue et emploi occupé qui optimisent les avantages pour les individus et les employeurs. Mais cette correspondance n'est plus donnée à priori, elle tient compte de la diversité et de la complexité des appariements possibles.

2. Les modélisations qui en découlent

Les deux approches proposent des conceptualisations du travail dans nos sociétés. Elles mènent à des modélisations différentes.

2.1. Modélisation en termes de métier

Dans une optique de métier on est tenté de transposer le raisonnement classique utilisé en matière de sur-éducation. On établit une correspondance *a priori* entre la spécialité de formation et la spécialité de l'emploi occupé et on en tire une variable binaire qui vaut 1 lorsque l'individu occupe un emploi dont la spécialité est considérée en adéquation avec celle de sa formation et 0 sinon (Bruyère, Lemistre, 2004 ; Bonnal, Bouhmadi, 2004 ; Couppié, Giret, Lopez, 2005). Elle vient en complément de l'habituelle variable d'adéquation de niveau. Cette variable est introduite dans les modèles statistiques pour expliquer les performances d'insertion et/ou les rémunérations. L'hypothèse testée est claire : les individus ayant une adéquation de spécialité doivent avoir de meilleures performances, quel que soit le critère choisi.

Comme dans le cas de la sur-éducation on peut concevoir la construction de la variable d'adéquation de spécialité de trois façons. Elle peut être purement normative : l'analyste, après examen des emplois et des référentiels de formations, décide d'une correspondance « normale » entre les nomenclatures PCS et NSF. La variable dépend des « dires d'expert ». Elle peut aussi résulter d'un calcul statistique : on construit, grâce aux outils d'analyse de données des indicateurs d'appariement entre spécialité d'emploi et spécialité de formation (Dumartin, 1997 ; Chardon, 2005). Les couples les « plus fréquents » au regard de la méthode statistique utilisée (plan factoriel,

cluster...) sont considérés comme adéquats. Enfin notre variable peut être construite sur une base déclarative en demandant simplement à l'individu s'il « exerce le métier appris ». Elle dépendra alors de l'opinion des intéressés ainsi que de la formulation exacte de la question.

Quelle que soit la façon de la construire, cette variable repose sur l'hypothèse d'une relation normative entre emplois et formations.

Des travaux récents réalisés au LIRHE utilisent une méthode de ce type. Ils reposent sur une mise en correspondance normative entre formation (type et spécialité de formation) d'un côté et emploi (PCS détaillée) de l'autre. Ils montrent que le gain de salaire procuré par une adéquation entre métier appris et métier exercé est globalement faible (+1,5 %) (Bruyère, Lemistre, 2004), voire nul dans la mesure où il s'explique entièrement par les différences individuelles et non par l'adéquation entre savoirs acquis et savoirs requis (Bonaf, Bouhmadi, 2004).

Ces résultats, techniquement solides heurtent l'opinion commune : exercer le métier appris ne rapporterait presque rien... Ils nous ont convaincus que le passage par le métier comme instrument de base de la modélisation des liens entre formation et emploi devait être réexaminé en partant du principe que le « métier » ne doit pas être considéré comme une catégorie universelle s'appliquant à l'ensemble des emplois qualifiés devant nécessairement être « appris » à l'École.

2.2. Modélisation par les compétences

L'approche compétence conduit à refuser une telle hypothèse. Les individus sont (plus ou moins) aptes à occuper différents types d'emploi. Les emplois peuvent être occupés (plus ou moins bien) par des individus ayant suivi des formations différentes. Chaque appariement est un compromis, par nature singulier, reposant sur des proximités entre savoirs détenus et savoirs requis et plus particulièrement sur la nature des compétences spécifiques que requiert le poste de travail.

2.2.1. Diversité des compétences, acquises et requises

Considérons un tableau comptabilisant les appariements selon la formation du titulaire et la profession. Les lignes de ce tableau peuvent être lues comme la loi de diffusion des formés dans l'ensemble des professions. Les colonnes sont la loi d'approvisionnement des professions en fonction de la formation des jeunes embauchés. Pour décrire ces distributions nous avons choisi des indices de Gini, déjà utilisés par d'autres analystes des relations formation emploi (Dumartin, 1997 ; Bruyère, Espinasse, Fourcade 2004 ; Chardon 2005). Nous associons à chaque formation un indice de Gini (Gf) qui synthétise la loi de diffusion des jeunes ayant suivi la formation dans l'ensemble des professions. Plus l'indice est élevé, plus les jeunes ont trouvé un emploi dans un petit nombre de professions. À chaque emploi nous associons un indice de Gini (Gp) synthétisant la loi d'approvisionnement des professions. Plus l'indice est élevé, plus le recrutement a été concentré sur quelques formations. Chaque appariement est caractérisé par un couple (Gf, Gp).

2.2.2. Spécificité des savoirs

Un jeune cherche l'un des meilleurs emplois possibles parmi ceux dont il est proche en raison de sa formation. Quand on constate que les jeunes issus d'une formation donnée sont regroupés dans un petit nombre d'emplois, on en déduit que cette formation leur a donné un avantage oligopolistique pour ces emplois par rapport aux autres formations. La formation qu'ils ont reçue les a suffisamment différenciés des autres pour qu'ils aient un accès privilégié à certaines professions. Réciproquement, quand Gf est faible, les jeunes n'ont pu valoriser les spécificités d'une formation qui n'a pas su les mettre à l'abri de la concurrence des autres formés. Cet indice mesure donc la performance d'une formation sur le marché du travail. Les Gf doivent donc être positivement corrélés aux indices de performance d'insertion.

Du côté des emplois, l'entreprise veut minimiser ses coûts. Pour cela elle cherchera le candidat dont les compétences sont le plus proche possible de ses besoins. Par conséquent si, pour un emploi, elle s'adresse uniquement à quelques formations, cela signifie que ces formations sont les seules à lui procurer ces compétences et donc que celles-ci sont largement spécifiques. Gp sera élevé. Au contraire lorsqu'un grand nombre de formations peuvent fournir l'essentiel des compétences requises par l'emploi, les entreprises diversifieront leurs recrutements et l'indice Gp sera faible. L'indice mesure donc la contrainte d'approvisionnement que supportent les entreprises pour cet emploi. Cette contrainte d'approvisionnement est l'autre face de l'avantage oligopolistique des formations qui donnent ces compétences spécifiques. Par conséquent, dans la plupart des cas, l'emploi qui n'a recours qu'à

quelques formations, s'adresse à des formations qui n'alimentent que quelques emplois. Il s'ensuit que les Gp seront eux aussi positivement corrélés aux indices des performances d'insertion.

Ces indices peuvent être calculés, sous réserve de problèmes d'effectifs, au niveau le plus fin des nomenclatures de spécialité, que ce soit de formation (Niveau+NSF) ou d'emploi (PCS). La seule hypothèse faite est constituée par les nomenclatures de collecte de l'information.

3. Tests empiriques

Ces variables peuvent être introduites dans des modèles statistiques d'analyse des performances d'insertion. On a utilisé trois indicateurs de performance classiques : salaire d'embauche, obtention d'un poste de Cadre et accès rapide à l'emploi durable.

Les données utilisées sont celles de l'enquête Génération 98 du Céreq. On a gardé l'ensemble des individus interrogés, c'est-à-dire l'ensemble des sortants de formation initiale en 1998. Les emplois observés sont l'ensemble des emplois pris par la cohorte entre 1998 et 2001. Chaque embauche (chaque séquence d'emploi) est un appariement entre un emploi et un individu.

3.1. Construction des variables

3.1.1. Indice de Gini d'une formation

Pour approcher au plus près la notion de compétence, on a choisi de repérer la formation d'un individu à la fois par **son niveau et sa spécialité**. Le niveau distingue les compétences générales, la spécialité les compétences spécifiques. Mais l'indice, tout en tenant compte de ces deux informations, ne les oppose pas. Le principe est de différencier les formations d'ingénieur en électronique et celles d'OQ de l'électronique. On retient 8 niveaux de formation (I, II, III, IV+, IV, V, Vbis, VI) et le niveau le plus détaillé possible¹ de la spécialité. Les emplois, codés en PCS dans l'enquête, ont été regroupés en familles professionnelles² pour avoir, au niveau le plus détaillé possible, une homogénéité des tâches et des effectifs raisonnables. Un indice de Gini est donc propre à chaque formation et dépend des emplois auxquels elle a mené. Il constitue une variable individuelle, c'est-à-dire propre à l'individu puisqu'elle garde la même valeur quel que soit l'emploi occupé par cet individu.

Les indices Gf ainsi construits varient continûment entre 0.684 et 1. La variable Gf est (faiblement) corrélée avec le nombre d'années d'études (0.36)³. Une formation de niveau V peut avoir un Gf plus élevé qu'une formation de niveau supérieur de la même spécialité.

3.1.2. Indice de Gini d'une profession

L'emploi occupé est repéré par sa famille professionnelle et le calcul de concentration se fait à partir des formations repérées par niveau et spécialité⁴. Chaque emploi possède son indice de Gini propre, calculé à partir des formations qui y ont mené. Les Gp varient continûment entre 0.788 et 0.999.

Pour une distribution de N éléments classés par ordre croissant de ses arguments, et de moyenne μ , l'indice de Gini que nous utilisons s'écrit :

$$G = 1 - \frac{1}{2\mu N^2} \sum_i \sum_j |X_i - X_j|$$

1. Variable NSF de l'enquête Génération 98.

2. Familles professionnelles détaillées de la Darès (224 postes) regroupées par nos soins en 156 postes pour des raisons d'effectifs.

3. Deux autres configurations de Gf ont été construites : la première en ne tenant compte QUE de la spécialité, la seconde en séparant les formations Bac et plus aux formations de niveau inférieur au Bac. Ces variables ne sont pas corrélées avec le nombre d'années d'études. Elles aboutissent – globalement – aux mêmes résultats, les coefficients étant cependant moins élevés (Bédoué, Espinasse, Vincens, 2005).

4. Cf. notes précédentes.

Chaque embauche peut être décrite par un couple (Gf, Gp) qui signifie que l'individu a suivi la formation f et qu'il a été embauché sur l'emploi p. Les couples (Gf, Gp) tels que Gf et Gp sont tout deux élevés désignent des embauches (des appariements) où l'individu est détenteur de compétences rares et est embauché sur un emploi nécessitant des compétences rares. Il s'ensuit logiquement que la correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi y est forte.

Ceci se vérifie empiriquement en listant les couples (formation, emploi) correspondant à des valeurs de Gini élevées (tableau 1). Les cas de couples de Gini très élevés correspondent aux Médecins et aux Professions intermédiaires de la Santé, aux coiffeurs lorsqu'ils ont un diplôme de coiffure de niveau IV. On trouve également, avec des indices formation (Gf) un peu moins élevés mais des indices professions (Gp) très forts, les Chirurgiens dentistes et infirmiers en soins généraux, des coiffeurs issus de BEP de coiffure, des aides soignantes ou des préparateurs en pharmacie munis de diplômes de la santé de niveau BAC : la relation formation emploi est forte, même s'il existe des « fuites » à l'issue de la formation. De manière symétrique, les Enseignants du supérieur ou les agrégés, les Chercheurs, les Ingénieurs en informatique recrutent un peu au-delà des diplômés de niveau et de spécialité correspondants, comme en témoignent leur indices Gf maximum et leurs indices Gp élevés.

À l'opposé, les couples (Gf, Gp) tels que les deux soient faibles désignent les recrutements d'ONQ de niveau VI, des ONQ, des Militaires, des Agents de sécurité provenant de formations de niveau V ou Vbis en électricité électronique, des Employés administratifs divers et des Employés de catégorie C de la fonction publique issus de formations bac ou plus en droit, sciences politique, sciences humaines ou encore comptabilité. C'est-à-dire des recrutements sur des compétences très générales que délivrent ces formations. La description d'un recrutement par son couple (Gf, Gp) paraît donc opérationnelle.

3.1.3. Variables d'adéquation normative

On a construit deux variables d'adéquation de spécialité normative, de manière à comparer, autant que faire se peut mais à partir de données identiques, les deux approches évoquées.

La première (Adeq_gfe) repose sur les Groupes Formation Emploi (Fourcade, Ourtau, Ourliac, 1992). Un individu est adéquat si sa formation et son emploi appartiennent au même GFE. La seconde (Adeq_Bonnal) est issue d'un rapprochement terme à terme entre la PCS détaillée d'un emploi et la spécialité de formation détaillée⁵ d'un individu, réalisé par L. Bonnal (Bonnal, Bouhmadi, 2004).

Enfin une variable d'adéquation normative en niveau a été construite sur la base du rapprochement proposé par J. Affichard (Affichard, 1981).

Comme on pouvait s'y attendre, le taux « d'adéquats », quelle que soit la définition retenue, est plus important lorsque l'appariement (emploi, formation) correspond à un couple (Gp, Gf) élevé (graphique 1). C'est-à-dire qu'un individu issu d'une formation qui délivre des compétences spécifiques et qui est recruté sur un emploi nécessitant des compétences spécifiques a toutes les chances d'être « adéquat » en termes de spécialité. Le taux d'adéquats est même de 100 % pour les deux définitions lorsque les deux indices de Gini sont maximum ou voisins du maximum (voir graphique 1). En dehors de ce cas particulier, les deux approches aboutissent à des mesures très différentes et disjointes. Cela tient à l'extrême hétérogénéité des appariements déclarés « non adéquats » dans l'approche normative et qui peuvent pourtant se fonder sur l'échange de compétences spécifiques (exemple des formations commerciales de niveau III associées à des professions paramédicales, tableau 1). Ces couples sont par ailleurs suffisamment atypiques pour être très dispersés et donc assez peu visibles individuellement dans les statistiques descriptives (les exemples donnés dans le tableau 1 concernent des effectifs de formés supérieurs à 30).

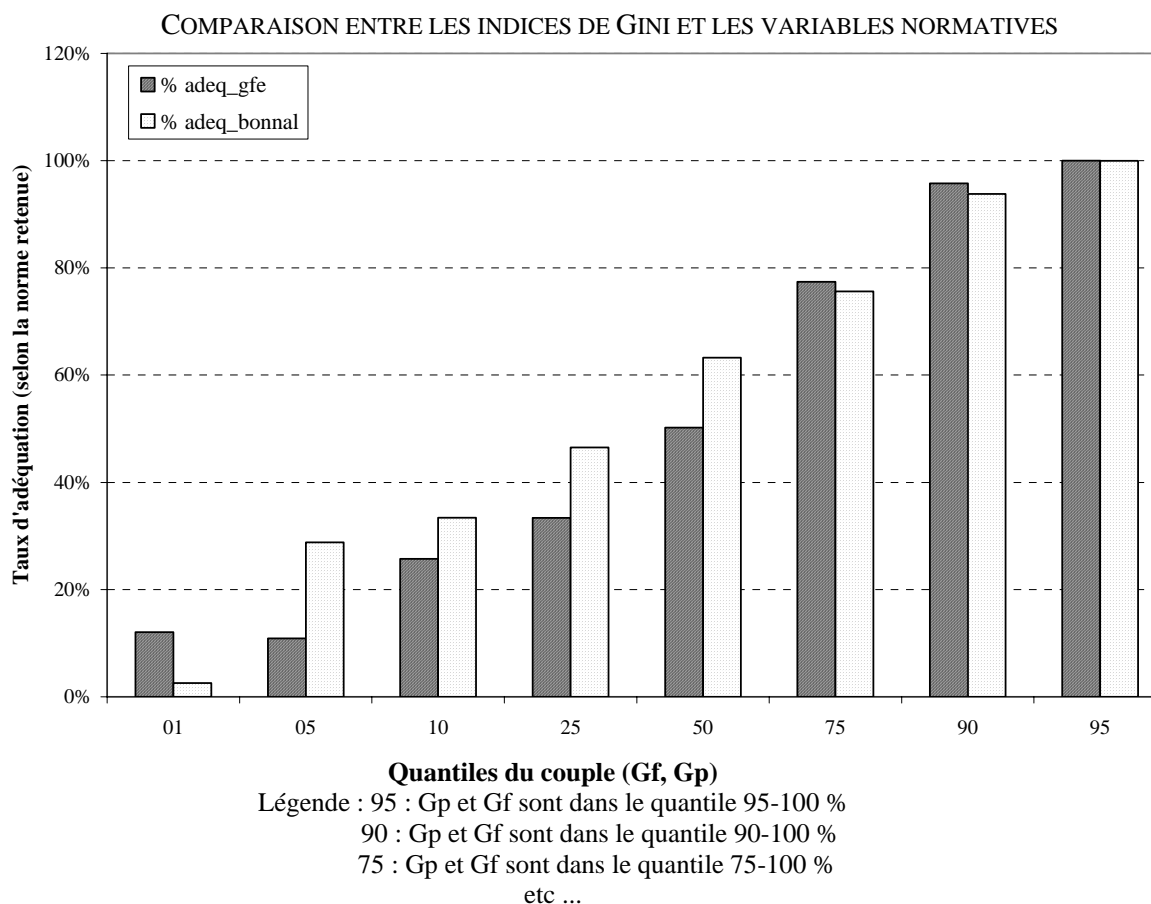
5. Avec le niveau de détail proposé par la variable NSF de l'enquête Génération 98.

Tableau 1

EXEMPLES DE COUPLES (FORMATION, EMPLOI) CLASSES SELON LA VALEUR DU COUPLE (Gf, Gp)

		Valeur de l'indice de Gini d'une formation			
		0.99<=Gf<=0.95 Quantile 10 % ++	0.95<=Gf<=0.90 Quantile 25 % +	Etc ...	0.68<=Gf<=0.81 Dernier quantile 75 % --
Valeur de l'indice de Gini d'un emploi	0.98<=Gp<=0.999 Quantile 10 % +++	Santé N1, Médecins Santé N3, Infirmiers Sage femme, prof paramédic., aide soignant Coiffure N4, Coiffeurs	Santé N4+, Infirmier sage femme Psycho N1, Prof. paramédicale Coiffure N5, Coiffeurs Santé N4, aide soignant Enseignement N2, Instituteur		Commerce vente N3, Prof. paramédicale Électr. N5, OQ électricité
	0.95 <= Gp < 0.98 ++	Travail social N4, Éducateurs spécialisés Santé N1, chercheurs	Électr N1, ING. rech Électr Méca N2, ING. Rech Méca. Physique N1, Chercheurs Batiment N4, Maçons Chimie N1, ING. Rech chimie		Compta gestion N4, Comptables Spéc. Pluridisc. N2, Comptables Électr N3, TAM maintien E/E
	0.91 <= Gp < 0.95 +	Informatique, N1 N2, ING. informatique Informatique N2, TECHN. Informatique Français, maths, N 1, Prof secondaire, Prof. supérieur, ING. informatique			
Etc ...					
0.78<= Gp < 0.86 ---	Santé N3, Prof Indéterminée	Techn image son N3, Profs arts et spect.			Commerce N3, Emp admin divers, Emp FP cat C LSH Droit N2 N4, Emp admin divers, Emp FP cat C Spéc. pluridisc meca élec N5, ONQ manut, ONQ tri, Armée, Agents de sécurité

Graphique 1



3.2. Explicitation des modèles

Trois modèles décrivant la performance d'insertion d'une cohorte de débutants ont été testés : une analyse du salaire d'embauche (modèle de régression), l'accès à la catégorie Cadre (modèle de type Probit) et l'accès rapide et durable à l'emploi (modèle de type probit sur la trajectoire type du jeune).

Dans les deux premiers cas, on a choisi de travailler sur le fichier des séquences d'emplois, c'est-à-dire sur l'ensemble des recrutements observés lors de l'enquête Génération 98, pendant la période 1998 – 2001 (N=101 310). Chaque séquence d'emploi correspond à un appariement entre un individu et un emploi. Ces couples (individu, emploi) sont décrits par un double jeu de variables. D'une part les caractéristiques propres de l'individu (genre, lieu d'étude, nombre d'années d'études, spécialité de formation, durée d'accès au premier emploi) et d'autre part les données relatives à l'emploi occupé (PCS de l'emploi, type de contrat de travail, date d'embauche, salaire). La qualité de l'appariement est analysée par l'explicitation du lien entre le salaire d'embauche et l'accès à la position de Cadre avec l'ensemble des données décrivant l'individu et l'emploi. Seuls les emplois à temps plein ont été retenus pour l'analyse (N=82 131).

Dans le troisième modèle, on travaille sur le fichier des individus (N=55 345). On cherche à expliciter la probabilité pour le jeune de connaître la trajectoire d'accès rapide à l'emploi durable.

Pour chaque indicateur de performance, plusieurs configurations ont été testées :

A – Configuration de base s'écrivant sous la forme

$Y = f(X)$, où Y désigne un des trois indicateurs de performance et X le jeu de variables explicatives classiques de chaque indicateur.

B – Introduction des indices de Gini à partir des configurations de base ; elles s'écrivent

$Y = f(X, Gf)$; $Y = f(X, Gp)$; $Y = f(X, Gf, Gp)$

C – Introduction des variables d'adéquation normative :

$$Y = f(X, Adeq_gfe) ; Y = f(X, Adeq_bonnal) ; Y = f(X, Adeq_bonnal * Adeq_niveau)$$

D - Enfin on a tenté de mélanger les deux approches :

$$Y = f(X, Gf, Adeq_bonnal) ; Y = f(X, Gf, Gp, Adeq_bonnal * Adeq_niveau).$$

4. Résultats

Quel que soit le modèle, les variables classiques jouent dans le sens attendu (Modèles de type A, tableaux 2 à 4). Les variables de performance augmentent avec le nombre d'années d'études (+ 8 % de salaire par année d'étude supplémentaire), sont plus élevées pour les hommes que pour les femmes et meilleures lorsque les études ont eu lieu à Paris. L'ancienneté sur le marché du travail (date d'embauche) procure un gain salarial (+ 0,03 % par mois) et augmente la probabilité d'obtenir un poste de niveau Cadre. Au contraire, un accès retardé au premier emploi diminue ces performances. Obtenir un emploi sur CDI augmente également, toutes choses égales par ailleurs, le salaire d'embauche (entre + 9 % et + 11 % par rapport à tous les autres types de contrat de travail). Enfin le fait d'avoir des parents qui travaillent favorise l'accès rapide à l'emploi durable. Ces résultats sont conformes à l'idée que la performance d'insertion dépend de l'investissement en formation et en expérience, et, ceci étant, du niveau d'activité du marché du travail sur lequel on postule. Elles dépendent aussi des réseaux sociaux et professionnels dont dispose le jeune pour chercher et trouver du travail.

D'une manière générale, le nombre d'années d'études et, ensuite, le genre sont les variables qui ont le plus d'influence sur les trois indicateurs de performance retenus. La nature du contrat de travail arrive en troisième position dans les fonctions de gain.

Les indices de Gini jouent dans le sens attendu : leurs coefficients sont toujours, quels que soient le modèle et la configuration retenus, positifs et significatifs. Ainsi sortir d'une formation qui délivre des éléments de compétence spécifique procure un avantage en termes de salaire (car ces jeunes ont accès aux emplois qui rémunèrent ces compétences spécifiques), en termes d'accès à la position de cadre (les emplois les mieux rémunérés sont aussi les plus valorisés socialement), et en termes de trajectoire (une formation qui se vend bien est une formation qui se vend vite et qui permet d'obtenir directement le niveau d'emploi souhaité). Être recruté sur un emploi qui ne recrute qu'auprès d'un nombre restreint de formations délivrant les compétences nécessaires (Gp élevé) favorise la vitesse, la stabilité et la qualité de l'insertion.

L'influence de l'indice de Gini d'une formation sur la performance est forte puisque la variable intervient juste après le nombre d'années d'études et le genre (et le contrat de travail) dans les trois modèles. Par ailleurs elle permet d'expliquer une variance de salaire de 21 % entre les jeunes dont la formation possède l'indice de Gini le plus faible (0,68) et ceux au contraire qui sortent d'une formation où l'indice est maximum et vaut 1. Ce résultat, comparé aux 4 % de bonus de salaire moyen pour les adéquats au sens GFE ou aux 8 % pour les adéquats au sens Bonnal (modèle C, tableau 2), justifie en soi la démarche entreprise.

On peut à juste titre reprocher à l'indice de Gini formation construit à partir des 8 niveaux de formation d'être corrélé avec le nombre d'années d'études (0,36). Lorsque l'on ne retient que 2 niveaux (<BAC, >= BAC) ou même si l'on ne tient compte que de la spécialité de formation, on obtient des indices non corrélés avec le nombre d'années d'études. Les résultats des fonctions de gain associées confirment la relation positive entre ces indices et le salaire d'embauche⁶ : les coefficients valent respectivement 0,46 et 0,27 (ils sont donc plus faibles que l'indice Gf retenu tableau 1) et expliquent des variances de salaire respectives de 13 % et 9 %.

L'introduction simultanée des deux indices Gf et Gp confirme les rôles respectifs de chacun des indices et l'importance relativement plus forte de l'indice profession. Les deux indices sont relativement peu corrélés (0,32) entre eux. Pour un individu, sortir d'une formation délivrant des compétences spécifiques (Gf élevé) ET être embauché sur un emploi reconnaissant ces compétences (Gp élevé) procure un gain considérable de salaire (+15 % chacune, soit 30 %) par rapport à un individu qui, toutes choses égales par ailleurs, sortirait au contraire d'une formation ne délivrant que des compétences larges et qui est recruté sur un emploi peu demandeur de compétences particulières.

6. Voir résultats détaillés dans (Béduwé, Espinasse, Vincens, 2005).

Tableau 2

FONCTION DE GAIN : SALAIRE D'EMBAUCHE A TEMPS PLEIN

	A	B			C			D	
	Base	Indices de Gini			Var adéquation normative			Mixte	
Homme	5.95	5.45	5.18	4.94	5.94	5.97	6	5.52	5.28
Nombre d'années d'étude	0.08	0.10	0.09	0.09	0.09	0.08	0.08	0.09	0.09
Lieu de formation : Paris	0.061	0.055	0.059	0.055	0.061	0.058	0.054	0.053	0.05
Temps d'accès au 1^{er} emploi	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.08	0.09	0.09
Date de prise d'emploi (en mois)	-0.005	-0.004	-0.004	-0.004	-0.004	-0.004	-0.004	-0.004	-0.004
Type de contrat de travail : CDI	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003
	0.11	0.11	0.09	0.09	0.11	0.10	0.09	0.10	0.08
Gini_formation		0.66		0.48				0.59	0.42
Gini_profession			0.89	0.75					0.46
Adeq_gfe					0.043				
Adeq_bonnal						0.08		0.07	
Adeq_niveau*bonnal							0.14		0.09
Niveau et spécialité							0.04		0.02
Niveau seul							0.02		ns
Spécialité seule							Ref.		Ref.
Pas d'adéquation									
R² ajusté	0.316	0.333	0.341	0.35	0.320	0.331	0.346	0.344	0.360
Effectif	82131	82131	82131	82131	82131	82131	82131	82131	82131

Tableau 3

PROBABILITE D'ETRE CADRE, A TEMPS PLEIN

Modèle	A	B			C		D	
	Base	Indices de Gini			Var adéquation normative		Mixte	
	STD	STD	STD	STD	STD	STD	STD	STD
Constante								
Homme	0.18	0.19	0.20	0.21	0.20	0.17	0.18	0.19
Nombre d'années d'étude	1.46	1.40	1.52	1.39	1.52	1.52	1.50	1.49
Lieu de formation : Paris	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09	0.09
Temps d'accès au 1^{er} emploi	-0.09	-0.08	-0.04	-0.04	-0.07	-0.06	-0.06	-0.04
Date de prise d'emploi (en mois)	0.05	0.05	0.03	0.05	0.06	0.04	0.04	0.04
Gini_formation		0.14					0.07	
Gini_profession			0.48					
Gini_somme				0.35				0.18
Adeq_gfe					0.19			
Adeq_bonnal						0.56	0.55	0.50
AIC	31070	30847	28956	29607	30540	27609	27558	27311
Effectif	82131	82131	82131	82131	82131	82131	82131	82131

Données : Enquête Génération 98, traitement Lirhe.

Champ : Ensemble des emplois déclarés dans l'enquête, à l'exception des emplois de vacances ; Nt=101310.

Filtre : emplois à temps plein (EP49=1) ; N_i^s=82131.

Variable analysée : logarithme du salaire d'embauche mensuel augmenté des primes (salprdeb).

Tableau 4

PROBABILITE DE CONNAITRE UNE TRAJECTOIRE D'ACCES DIRECT A L'EMPLOI DURABLE

Modèle	A	B	C				D
	Base	Indices de Gini	Var adéquation normative				
	STD	STD	STD	STD	STD	STD	STD
Constante							
Homme	0.17	0.19	0.18	0.19	0.16	0.16	0.17
Niveau 1	0.15	0.10	0.15	0.14	0.12	0.11	0.07
Niveau 2	0.10	0.09	0.10	0.09	0.09	0.09	0.08
Niveau 3	0.22	0.19	0.19	0.19	0.19	0.19	0.17
Niveau 4	0.08	0.10	0.09	0.08	0.09	0.09	0.11
Niveau 5	Ref						
Niveau 6	-0.11	-0.10	-0.09	-0.09	-0.09	-0.10	-0.08
Lieu de formation : Paris	0.03	0.04	0.04	0.04	0.03	0.03	0.04
Mère active occupée	0.05	0.05	0.05	0.05	0.04	0.05	0.05
Père actif occupé	0.05	0.05	0.05	0.05	0.04	0.05	0.04
Gini_formation		0.14					0.12
Adeq_gfe_aumoins un emploi			0.20				
Adeq_gfe_premier emploi				0.22			
Adeq_bonnal_aumoins un emploi					0.17		
Adeq_bonnal_premier emploi						0.19	0.18
AIC	67773	67192	66379	66108	66762	66486	66080
Effectif	55345	55345	55345	55345	55345	55345	55345

Données : Enquête Génération 98, traitement Lirhe.

Champ : Ensemble des individus de l'enquête ; N=55 345.

Variable analysée : trajectoire de type « accès direct à l'emploi durable », éventuellement après le service national.

Tableau 5

PROBABILITE DE CONNAITRE TELLE OU TELLE TRAJECTOIRE D'INSERTION (PLUTOT QUE CHOMAGE)

	Type de trajectoire = type d'accès à l'emploi								
	1 Rapide et durable	2 Durable après SN	3 Avec arrêt temporaire	4 Différé	5 Retour au chômage	6 For- mation	7 Reprise d'études	8 Inactivité	9 Chômage prolongé
Constante	-	-	-	ns	-	-	ns	-	Ref.
Homme	+	+	+	+	+	+	ns	-	Réf
Niveau 1	+	+	+	+	ns	ns	+	ns	Ref
Niveau 2	+	+	+	+	+	+	+	+	Ref
Niveau 3	+	+	+	+	+	+	+	+	Ref
Niveau 4	+	+	+	+	+	+	+	+	Ref
Niveau 5									Ref
Niveau 6	-	-	-	-	-	ns	-	+	Ref
Lieu de formation : Paris	+	+	+	ns	+	+	+	+	Ref
Mère active occupée	+	+	+	+	+	+	+	+	Ref
Père actif occupé	+	+	+	+	+	+	+	+	Réf
Gini_formation	+	+	ns	ns	ns	ns	-	ns	Ref
Adeq_gfe au moins un emploi	+	+	+	+	+	+	+	+	ref

Les modèles C, avec variables normatives, sont là pour rappeler les résultats obtenus avec ces variables. Ils permettent de resituer globalement l'impact des indices de Gini dans des modèles de performance : bien que significatives, toutes ces variables qui traitent de la « couleur » des formations n'ont qu'un pouvoir explicatif relativement faible par rapport au nombre d'années d'études. Les deux approches étant conceptuellement différentes, la confrontation directe des coefficients n'a pas de sens. Deux remarques cependant : les deux variables d'adéquation spécialité de formation / spécialité d'emploi ne donnent pas les mêmes résultats (adeq_bonnal apporte deux fois plus de bonus salarial aux adéquats que adeq_gfe), ce qui montre la variabilité des « dire d'expert » pourtant mobilisés autour du même objectif. Cela vient de la difficulté de l'exercice qui consiste à décider quelles sont les compétences adéquates pour un emploi. D'autre part on a vu que les écarts de salaire expliqués par ces variables (+ 4 % pour adeq_gfe et + 8 % pour adeq_bonnal) sont faibles confrontés aux écarts permis par les indices de gini (+ 21 % si 8 niveaux, + 13 % si deux niveaux, + 9 % sans tenir compte du niveau). L'explication vient de la nature dichotomique des variables d'adéquation qui, en en retenant pour le calcul de bonus que les cas déclarés adéquats (1), sous-évaluent le nombre de cas favorables parmi les autres cas (0), c'est-à-dire tous les cas d'appariements performants malgré l'absence d'adéquation.

C'est bien ce que montrent les modèles mixtes : avoir un Gf maximum peut procurer jusqu'à 19 % de salaire en plus (toutes choses égales par ailleurs et notamment en cas de non-adéquation), être adéquat procure un avantage de 7 % (toutes choses égales par ailleurs et donc pour un Gf moyen). Les deux variables ne donnent pas la même information : d'une part l'estimation donnée par la variable d'adéquation normative sous-estime de nombreux cas de relation formation emploi tout à fait performante, d'autre part il semble que le fait d'être adéquat en sus de posséder un couple (Gf, Gp) moyen, procure un avantage supplémentaire.

Les résultats concernant l'accès rapide à un emploi durable constituent un cas particulier : dans ce modèle (tableau 4), les variables d'adéquation normative ont un impact relatif supérieur à celui de l'indice de Gini d'une formation. L'ampleur des rapports de probabilité ente adéquat / non adéquat reste cependant plus faible (multiplié par deux environ) qu'entre les formations dont l'indice de Gini est minimum et celles où il est maximum (multiplié par 4,5 lorsque l'indice augmente de 0,1). Il est par ailleurs difficile d'interpréter les résultats concernant les variables d'adéquation dans la mesure où elles concernent un emploi (le premier ou au moins un parmi tous les emplois de l'individu) dont on ne connaît pas l'importance (en termes de durée) dans la trajectoire du jeune. Il semble cependant que l'adéquation au premier emploi ait plus de poids. L'interprétation de l'indice de Gini est plus simple : sortir d'une formation qui diffuse sur peu d'emplois (Gf élevé) renforce la probabilité d'accéder du premier coup au « bon emploi », celui qui stabilise la trajectoire (ou diminue le risque de devoir chercher le bon appariement).

Ce résultat est renforcé par l'analyse comparée des accès à tous les types de trajectoire (tableau 5, logit multinomial). Un coefficient de Gini élevé renforce très fortement la probabilité d'accès direct et durable à l'emploi, éventuellement après le service militaire, par rapport à une trajectoire de chômage prolongé. Il réduit très significativement, au contraire, la probabilité de reprendre des études. Son impact sur tous les autres types de trajectoire est non significatif. Ainsi, lorsque la formation procure au jeune des compétences spécifiques et peu fréquentes, cela lui donne un avantage clair : accéder rapidement et sûrement aux meilleurs emplois (correspondant à sa formation). Il n'a donc aucun intérêt à reprendre des études. Il est indifférent à tous les autres cas.

En revanche, occuper un emploi en adéquation renforce la probabilité de connaître tous les types de trajectoire plutôt que celle de chômage récurrent et prolongé ; c'est un avantage beaucoup plus général.

Conclusion

Nous sommes partis d'une idée simple : une formation est caractérisée à la fois par son « niveau » (sa durée, son coût, son type) et par sa spécialité. Il en est de même pour un emploi. Introduire dans les analyses statistiques le contenu qualitatif des emplois et des formations semble tout à fait utile pour rapprocher ces exercices de deux éléments majeurs qui dominent la réflexion sur les problèmes d'emploi et de formation : la compétence et la professionnalisation des formations. Nous avons examiné deux solutions pour tenter d'introduire la spécialité.

La première solution, articulée autour de la notion de métier, postule qu'il existe une relation normative entre formation et emploi ; c'est la formation « adéquate » ; l'analyse des relations formation-emploi exige donc la construction d'une table de correspondance, terme à terme, entre les formations (les compétences délivrées par la formation) et les emplois (les compétences requises pour ces emplois et pour lesquelles les formations ont été construites). L'adéquation est alors la réponse optimale au problème d'allocation du travail.

La seconde solution postule que les formations procurent aux individus des compétences qui les rendent aptes à exercer un certain nombre d'emplois ; plus ces compétences s'avèrent spécifiques ou rares, plus elles confèrent aux individus un avantage déterminant pour accéder à certains emplois précis ; elles sont également un avantage relatif pour accéder aux autres emplois ; cette solution n'exclut pas qu'une formation confère un avantage absolu (monopolistique) pour accéder à un emploi donné mais soutient que d'autres formations peuvent conférer des compétences substituables, moyennant un coût d'adaptation un peu plus élevé. Cette approche repose sur la construction d'indices de concentration (Gini) pour chaque formation et pour chaque emploi. L'observation permet de découvrir les avantages relatifs donnés par chaque formation et l'avantage d'être recruté sur un emploi donné.

Introduits dans des modèles d'analyse de performance sur le marché du travail, les indices de Gini d'une formation et/ou d'un emploi « fonctionnent » au sens qu'ils sont toujours significatifs et positifs quelle que soit la configuration du modèle et les variables de performance retenues. Ils paraissent robustes et ont été testés avec succès sur d'autres données⁷.

L'hypothèse théorique testée (la performance d'insertion est positivement corrélée à l'avantage oligopolistique que confère la formation) est donc clairement vérifiée. Les écarts de salaire expliqués sont importants, de l'ordre de 20 % pour les valeurs extrêmes de l'indice de Gini d'une formation, de l'ordre de 30 % lorsque G_f et G_p sont introduits simultanément. Ils conduisent à une évaluation très différente de celle des modèles binaires. Ces derniers évaluent le gain lié à l'adéquation à 4 ou 8 % selon la technique de construction de la variable.

Cette différence s'explique. Elle vient, à notre avis, de ce que les analyses en termes de métier reposent sur une variable d'adéquation dichotomique qui pose en cas général ce qui n'est qu'un cas particulier. Cette variable considère en effet tous les appariements non adéquats comme identiquement inefficaces.

7. Emplois de plus de 3 mois et emplois de plus de 18 mois, voir (Bédoué, Espinasse, Vincens, 2005) pour les résultats détaillés.

Bibliographie

Affichard J., 1981, « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 173, p. 7-26.

Béduwé C., 2001, Trajectoires type : une méthode pour analyser les mobilités professionnelles ? In : *Construction et usage des catégories d'analyse, Actes des 8^{es} Journées du Longitudinal*, Céreq Marseille 17-18 mai, Documents séminaires n° 156.

Béduwé C., Espinasse J.-M., Vincens J., 2005, De la formation à l'emploi : logique de métier v/s logique compétences, Note Lirhe à paraître.

Bruyère M., Lemistre P., 2004, « Adéquation formation emploi : le rôle de la spécialité », *Note Lirhe 394*, juin.

Bruyère M., Espinasse J.-M., Fourcade B., 2004, « Fluctuations du marché et insertion des jeunes : conséquences sur la politique des diplômes », *Rapport de recherche pour la DESCO*, Lirhe, Novembre 214 p.

Bonnal L., Boumahdi R., 2004, « Salaire, adéquation entre Spécialité de formation et Spécialité de l'emploi : Effet de la formation continue », *Document de travail du Lirhe*, avril.

Céreq, 2004, Ouvrage collectif sur l'adéquation formation emploi, à paraître.

Chardon, 2005, « La correspondance formation emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers », *Contribution à l'ouvrage sur l'adéquation coordonné par le Céreq*, à paraître.

Couppié T., Giret J.-F., Lopez A., 2005, « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance rarement assurée », *Contribution à l'ouvrage sur l'adéquation coordonné par le Céreq*, à paraître.

Darès, *Les familles professionnelles*

Dumartin S., 1997, « Formation emploi : quelle adéquation ? », *Économie et Statistique*, n° 303, p.59-80.

Fourcade B., Ourliac G., Ourtau M., 1992, « Les groupes formation emploi GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation emploi dans les régions », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4/1992.

Ryan P., 2001, « The school-to-work transition: a cross national perspective », *Journal of Economic Literature*, Vol. XXXIX, March.

Vincens J., 2004, « L'adéquation formation emploi », *Contribution à l'ouvrage sur l'adéquation coordonné par le Céreq*, à paraître.

Ouvriers et employés, quelles mobilités pour valoriser les compétences ?

Philippe Lemistre^{}, Marie-Benoît Thibault^{**}*

Introduction

La communication est centrée sur les débuts de carrière des employés et ouvriers. Il s'agit essentiellement d'identifier le rôle de la mobilité géographique des employés et ouvriers en début de carrière. Ces catégories représentent plus de 60 % de la population active en 2000 et ce pourcentage demeurera stable au moins jusqu'en 2010, ceci malgré la croissance des professions intermédiaires (+15 %) et des cadres (25 %) (Amar et Topiol, 2001).

Pour ces ouvriers et employés, la construction des compétences passe par deux voies classiques : la certification initiale et la formation sur le tas. Il n'en demeure pas moins que l'on assiste depuis plusieurs années à un phénomène massif de « déclassement » supposé des jeunes diplômés au sein des emplois non qualifiés (ENQ). Dans ce cas, l'usage » de l'ENQ est celui d'un simple « emploi de passage » avant d'accéder à un emploi plus qualifié (Lemistre, 2004a). Mais quand bien même un jeune passe par l'ENQ il est susceptible d'accéder à un emploi d'ouvrier ou d'employé qualifié dans lequel il sera toujours déclassé en regard de son diplôme initial. C'est le cas typique des détenteurs d'un baccalauréat professionnel qui occupent de plus en plus des emplois ouvriers à long terme auquel le « niveau bac » n'est pas « censé » les destiner (Eckert, 1999).

Une manière pour les jeunes de progresser dans la carrière ou de se « reclasser » est alors d'effectuer des mobilités géographiques afin de saisir des opportunités salariales ou d'obtenir un contrat de travail plus stable (Dumartin 1995 ; Drapier et Jayet, 2002).

Toutefois, tous les jeunes ne sont pas mobiles pour diverses raisons (financières, familiales ou personnelles). Par ailleurs, le fait que la mobilité géographique ait un intérêt pour les ouvriers ou employés reste à démontrer. En effet, une étude récente suggère que les moins diplômés retirent peu d'avantages salariaux de cette mobilité (Détang, Drapier et Jayet, 2004). Toutefois, d'une part, il est clair que niveau d'études et niveau d'emploi ne se recoupent pas. D'autre part, les jeunes employés et ouvriers sont, pour une grande partie d'entre eux, non qualifiés et la mobilité peut leur permettre d'accéder à la qualification au sein d'emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés.

La plupart des analyses précédemment menées sur les migrations ont retenu une échelle régionale ou départementale, fondée sur un découpage administratif et non économique. Le découpage par zone d'emploi (ZE), offre, à l'inverse, une pertinence d'analyse plus forte pour étudier les marchés locaux du travail (Margirier, 2004).

Ainsi, la communication propose d'étudier l'influence des caractéristiques individuelles et territoriales sur la décision de migrer lors d'un changement de ZE pour l'obtention d'un nouvel emploi. Le changement de ZE n'est toutefois qu'une dimension de la migration, une autre tout aussi déterminante est la distance parcourue qui sera prise en compte ici comme élément déterminant et consubstantiel de la migration.

Les données de l'échantillon sont issues de l'enquête « Génération 98 » du Céreq qui observe, pendant trois ans, et mois après mois, 55 000 jeunes sortis du système de formation initiale en 1998.

La première section décrit les différences de comportement de mobilité spatiale chez les jeunes selon la nature de leur territoire d'appartenance. Elle expose, en s'appuyant notamment sur des statistiques descriptives, les problématiques qui seront testées ensuite. La deuxième section présente les méthodes et les résultats. Tout d'abord, les déterminants de la distance parcourue et de la probabilité de changer de ZE pour accéder à l'emploi

* LIRHE, Université des Sciences Sociales, Toulouse (lemistre@univ-tlse1.fr).

** LEREPS-GRES, Université des Sciences Sociales, Toulouse (mbthibau@univ-tlse1.fr).

occupé trois ans après la sortie du système éducatif sont étudiés. Ensuite, les déterminants du salaire correspondant à cet emploi sont étudiés notamment pour identifier le rôle des différentes mobilités et distances parcourues.

1. La mobilité géographique des jeunes en phase d'insertion : les faits stylisés

Les jeunes, à leur sortie du système éducatif, se situent dans la période de leur cycle de vie la plus propice à la mobilité spatiale (Margirier, *op.cit.*). Les déterminants de ces comportements migratoires seront abordés ici en s'appuyant sur des éléments descriptifs de l'échantillon retenu de l'enquête génération 98. Deux bases de données ont été exploitées : une base de données individuelles et une base de données d'emplois. Pour cette dernière, les mobilités sont identifiées entre séquences d'emploi pour différents emplois d'ouvriers et d'employés de la nomenclature PCS. Les mobilités concernent les passages de l'ENQ vers l'EQ, les mobilités horizontales, les mobilités entre ZE (zones INSEE et distinction rural-urbain). Pour ces dernières, les distances entre ZE ont été estimées. Les situations de déclassement et reclassement sont également identifiées selon la nomenclature de correspondance proposée par Affichard (1981). La base de données individuelles concerne les jeunes qui occupent un emploi d'ouvriers ou d'employés, trois années après leur sortie du système éducatif. Pour chaque individu, certains éléments issus de la bases de données d'emplois sont agrégés pour les mobilités antérieures à la dernière (nombre des différentes mobilités, distances parcourues, durée des différentes périodes d'emploi), la dernière mobilité est caractérisée indépendamment, le parcours est également pris en compte (nombre et durée des périodes de chômage et d'emplois).

Les distances entre ZE sont calculées « à vol d'oiseau » entre les centroïdes des zones d'emploi de départ et d'arrivée. Dans un repère (x,y) représentant les coordonnées géographiques d'un ensemble de points, la distance entre deux points A et B est donnée par la relation : $d(A, B) = \sqrt{(x_b - x_a)^2 + (y_b - y_a)^2}$.

1.1. Niveau de formation, niveau de qualification et comportement de migration

Dans la plupart des analyses de la migration, la première distinction retenue est le niveau de formation (Drapier 2001). Le consensus largement admis dans les dernières décennies était que le comportement migratoire concernait avant tout les individus qualifiés ou les plus diplômés. Aujourd'hui, la littérature tend à souligner que la migration des individus de faible niveau de formation est loin d'être négligeable (Drapier et Jayet, *op.cit.*). Dans une analyse régionale de la migration des jeunes, le taux de mobilité concerne environ 18 % des jeunes les moins diplômés. Selon une échelle infra-régionale (entre ZE), ce taux monte à 41 %. Dans le cas des plus diplômés (niveau > à IV), les taux respectifs sont de 25 % et 50 %.

Une autre distinction, en partie liée au niveau de formation, est la catégorie socioprofessionnelle. Dans ce cas, les résultats sont moins linéaires qu'avec le niveau de formation. Selon l'étude de Drapier et Jayet (*op.cit.*) qui retient un découpage départemental, le taux moyen de mobilité géographique chez les moins qualifiés est de 20 % contre 50 % chez les plus qualifiés. Au sein des catégories les moins qualifiées persiste également une hétérogénéité. Ainsi pour les employés et ouvriers en 2001, sortis du système éducatif en 1998, la mobilité des employés s'avère plus importante que celle des ouvriers, même si l'on compare des employés non qualifiés et des ouvriers qualifiés.

1.2. Recherche d'emploi et migration

L'introduction de la dimension spatiale dans les théories de prospection d'emploi (Lippman et McCall, 1976) consiste à prendre en compte l'étendue du champ géographique de prospection (Wolpin, 1987). La distribution salariale retenue est alors celle du champ géographique retenu. L'individu n'est plus face à un unique marché du travail, mais à une multitude de marchés locaux du travail. L'élargissement de l'aire de prospection accroît l'offre d'emplois et donc, la probabilité que l'une d'entre elles soit retenue (Pickles et Rogerson, 1983).

Dans cette prospection d'emploi, certains jeunes choisissent de la restreindre à leur environnement d'origine. On peut alors les considérer, comme des jeunes immobiles ou quasi immobiles. Tandis que d'autres élargissent le champ spatial de prospection en vue de saisir de meilleures opportunités professionnelles.

Un des facteurs explicatifs de la sédentarité réside dans l'attachement local qui peut compenser notamment les avantages salariaux d'emplois sur d'autres sites (Jayet, 1993). Cet attachement peut être rattaché au cercle familial ou à des attributs du site. Il peut aussi s'exprimer dans la volonté de revenir vers sa zone d'origine, après avoir migré durant sa formation.

Cette notion peut aussi s'entendre en termes de distance : le champ spatial de prospection peut se réduire à une aire géographique restreinte par rapport au site d'origine. En effet, 40 % des changements de ZE correspondent ici à une distance de séparation de moins de 50 km environ. Une telle restriction du champ de prospection peut être aussi la conséquence de difficultés à traiter une information plus dispersée géographiquement. La maîtrise de l'information est généralement corrélée au niveau de formation qui est lui-même déterminant des coûts de migration. Or, pour la théorie du capital humain notamment, c'est l'arbitrage entre ces coûts et l'avantage salarial associé à la migration qui aboutit ou non à une migration.

Ainsi, toutes les études sur la migration ont considéré le salaire comme variable liée à la migration. Si le salaire est attaché aux caractéristiques personnelles comme le niveau de formation, le sexe, ou encore l'âge, des différences territoriales existent, notamment entre la capitale et la Province, entre des espaces urbains et ruraux. Au-delà de cette typologie de l'espace, des différences peuvent aussi exister entre ZE en fonction de la taille des entreprises ou des secteurs d'activité présents, notamment. Ainsi, Todaro (1969) a fondé le choix du site de prospection sur le salaire monétaire escompté, pondéré par la probabilité d'obtenir un emploi. La prospection a lieu si l'espérance salariale, diminuée du coût de la migration, est supérieure à l'espérance salariale sur le site d'origine. Dans cette perspective la distance parcourue reflète pour partie le coût de migration qui a lieu uniquement si le bénéfice salarial est supérieur à ce coût. En d'autres termes, le rendement de la mobilité devrait être positif.

De plus, au début de leur vie active, de nombreux jeunes sont en situation de déclassement, pour la génération étudiée ici, il s'agit de près ou plus de 50 % d'entre eux (Giret et Lemistre, 2004). Parmi eux, un nombre important parvient à trouver un nouvel emploi en adéquation avec leur niveau de formation via une mobilité géographique (plus de 46 %).

1.3. Dépendance de la trajectoire de migration

Dans l'analyse des migrations, il est récurrent de lier la probabilité d'une nouvelle migration au fait d'avoir déjà migré pendant la formation ou entre de précédents emplois. Afin de suivre la formation correspondant à son projet professionnel, le jeune individu peut être amené à réaliser une première mobilité géographique. Les comportements en ce domaine sont très liés au niveau de formation. Ainsi, en 2001 32 % des jeunes de niveau I-II ont connu deux emplois successifs contre 21 % des jeunes de niveau VI. En outre, certaines régions ont un rôle différent pour la formation initiale et l'insertion professionnelle (Caro et Martinelli, 2002). Aussi, en fonction de l'appartenance à telle ou telle région, la propension à migrer peut être différente.

Des aptitudes innées ou acquises, dépend la capacité à intégrer les incertitudes sur le marché du travail dans la stratégie individuelle d'insertion. Dans cette perspective, les expériences successives sur le marché du travail permettent d'acquérir des informations sur les emplois (Johnson, 1978). Aussi, une précédente migration augmenterait la probabilité d'obtenir un emploi dans un nouveau marché local. De plus, un facteur d'accoutumance au changement de site peut inciter à effectuer de nouvelles migrations (Jayet, 1993). « Côté employeur », l'effort de mobilité peut être perçu chez l'employeur comme le signal d'une capacité d'adaptation et donc favoriser l'insertion professionnelle (Raphaël et Riker, 1999).

Toutefois, être en emploi suppose, en théorie, que l'individu dispose de moins de temps pour son activité de prospection (Burdett, 1978). Aussi peut-on s'attendre à ce que la probabilité de migration se réduise lors d'un changement d'emploi sans temps de chômage. Néanmoins, être en emploi permet aussi d'avoir accès à un réseau de connaissances professionnelles qui permet de mieux accéder aux informations concernant des offres d'emploi (Degenne et Forsé, 2004).

Au-delà des réseaux, le comportement de migration reste largement associé aux caractéristiques des territoires. Par exemple, l'information circule mieux et en quantité plus importante dans les marchés urbains que dans les marchés ruraux, ce qui réduit le coût de recherche de l'information. Si l'on reprend l'analyse en termes de disparités de revenus, le salarié issu d'un milieu rural est moins exigeant que le salarié urbain (Gibbs 1994).

2. Déterminants de la migration et salaires

2.1. Migrer : le rôle de la distance

La distance a été prise en compte sous forme logarithmique, cette dernière améliorant largement le niveau de variance expliquée (pseudo R^2 tobit +5 %). Ceci traduit l'influence importante des distances parcourues jusqu'à un certain seuil. Par exemple, faire 500 ou 1 000 kilomètres s'explique d'une manière assez similaire en regard des variables retenues contrairement à une distance de 50 kilomètres en regard de 500 km. Par convention, le log de zéro n'existant pas, l'absence de mobilité entre ZE correspondant à zéro kilomètre a été assimilée à un déplacement de 1 kilomètre.

Le premier constat est conforme à celui d'autres études déjà évoquées : plus le niveau d'étude est élevé, plus la migration et la distance parcourue sont importantes¹. A contrario, à niveau d'études identique, les plus âgés ont tendance à être moins mobiles. Compte tenu des particularités de l'échantillon, ce résultat est susceptible de refléter une moindre performance de ces salariés. En effet, les sortants en 1998 plus âgés que les autres pour un même niveau d'études sont majoritairement des jeunes qui ont accumulé des années d'études non validées ou redoublées, ou encore un temps de formation plus long que les autres, par exemple pour les formations universitaires par modules.

Toujours en relation avec le niveau d'études, lorsque le jeune est déclassé en 2001, il est moins probable qu'il ait changé de ZE. Or, les statistiques descriptives montrent que le reclassement s'effectue autant voire plus sans changer de ZE. Ainsi, le reclassement s'effectue « en moyenne » autant en changeant que sans changer de ZE, mais à niveau d'études, situation personnelle et géographique identiques, le reclassement est plus facilement obtenu en changeant de ZE.

Comme cela est toujours le cas, les femmes sont moins mobiles que les hommes. Quant à la situation familiale, si le nombre d'enfants n'influence pas significativement le changement de ZE et la distance parcourue, avoir un enfant jeune diminue la probabilité de migrer et, inversement, si un enfant au moins est relativement âgé. Les caractéristiques du conjoint ont une influence uniquement pour les femmes. En effet, si le conjoint est un homme, la probabilité de migrer de l'ouvrière ou de l'employée est plus forte et cette mobilité est accrue si le niveau d'études du conjoint est élevé.

Les résultats pour le statut d'emploi sont peu surprenants en regard de la situation « fonctionnaire » qui conditionne nettement plus que les autres la mobilité entre ZE. En effet, la réussite aux concours de la fonction publique s'accompagne quasi systématiquement d'une mobilité au moins entre ZE. Par ailleurs, si plusieurs études ont montré que la mobilité peut conduire à une situation plus stable, cette stabilité assimilée souvent au CDI n'est pas conditionnée par la mobilité. En d'autres termes, pour obtenir un CDI, il n'est pas « nécessaire » d'avoir été mobile.

Assez logiquement, travailler à temps partiel en 2001 est moins associé à une mobilité que le travail à temps complet. Plus surprenant est le fait que l'augmentation de la durée hebdomadaire de travail s'obtiendrait davantage sans changer de ZE. A contrario, le changement de ZE favoriserait la baisse de cette durée. Ce résultat s'explique par le fait que plus des trois quarts des jeunes dont la quotité de travail a diminué sont des femmes. Il s'agit donc vraisemblablement, en majorité, de mobilités contraintes par la situation familiale.

1. Le niveau d'études est saisi par une variable construite à partir des années d'études et du diplôme. Il s'agit du « nombre d'années d'études théorique » qui correspond au plus haut niveau d'études certifié. Voir Lemistre (2004) pour le détail.

Tableau 1

DISTANCES PARCOURUES : LES DETERMINANTS

Variable dépendante : log de la distance parcourue (kms) entre l'emploi précédent et l'emploi 2001
0 si pas de changement de ZE (modèle Tobit)

Constante	0,5318	<i>0,4522</i>	Région 2001		
Niveau d'étude	0,1438	<i>0,0263</i>	Île de France		réf.
Âge en 98	-0,0665	<i>0,0198</i>	Champagne Ardennes	-1,6836	<i>0,2345</i>
Déclassé 2001	-0,1959	<i>0,0727</i>	Picardie	-1,1065	<i>0,2127</i>
Surclassé 2001	<i>*0,1738</i>	<i>0,4079</i>	Haute Normandie	-0,9972	<i>0,2352</i>
Femme (réf homme)	-0,7744	<i>0,0983</i>	Centre	-1,0462	<i>0,1848</i>
Enfants			Basse Normandie	-1,4189	<i>0,2274</i>
Nombre d'enfants	<i>0,0997</i>	<i>0,2315</i>	Bourgogne	-0,9105	<i>0,2123</i>
Âge de l'enfant le + jeune	0,3619	<i>0,1834</i>	Nord-Pas de Calais	-1,2374	<i>0,1742</i>
Âge de l'enfant le + âgé	-0,4097	<i>0,2094</i>	Lorraine	-0,8085	<i>0,1800</i>
Conjoint			Alsace	-1,1445	<i>0,1832</i>
Pas de conjoint		réf.	Franche comté	-0,8450	<i>0,2226</i>
Conjoint homme h	-0,3808	<i>0,2186</i>	Pays de Loire	-1,4617	<i>0,1536</i>
Niveau d'études h	0,2002	<i>0,0624</i>	Bretagne	-1,0569	<i>0,1808</i>
Conjoint femme f	-0,0411	<i>0,2981</i>	Poitou Charente	-0,7680	<i>0,2225</i>
Niveau d'études f	0,0324	<i>0,0834</i>	Aquitaine	-1,0967	<i>0,1739</i>
Statut 2001			Midi-Pyrénées	-0,7510	<i>0,2114</i>
Fonctionnaire		réf.	Limousin	-1,5056	<i>0,2712</i>
CDI	-1,9714	<i>0,1772</i>	Rhône Alpes	-1,4829	<i>0,1363</i>
CDD	-1,4093	<i>0,1848</i>	Auvergne	-0,8264	<i>0,2655</i>
Contrat de formation	-1,0975	<i>0,2537</i>	Languedoc Roussillon	-1,7489	<i>0,2328</i>
CES	-2,3052	<i>0,4192</i>	PACA	-1,4239	<i>0,1483</i>
Emploi jeune	-2,1487	<i>0,2665</i>	Corse	-2,7425	<i>0,5789</i>
Autre statut	-1,9961	<i>0,3473</i>	Étranger	-30,8992	
Ouvrier (réf employé)	-0,6987	<i>0,0890</i>	Pôle rural 2001	0,7808	<i>0,0924</i>
Temps de travail 2001			Parcours antérieur		
Temps complet		réf.	Changement ZE 6^e /formation	0,1734	<i>0,1827</i>
Temps partiel			Changement ZE formation/1^e emploi	4,3102	<i>0,1900</i>
80 %	-0,8596	<i>0,1911</i>	Nombre changements de ZE antérieurs	0,7009	<i>0,0687</i>
60 %	-0,1940	<i>0,2918</i>	Retour ZE 6^e au 1^e emploi	-1,0168	<i>0,2534</i>
50 %	-0,7477	<i>0,1715</i>	ZE Idem 6^e formation 1^e emploi	-0,8463	<i>0,1963</i>
30 %	-0,5796	<i>0,3031</i>	Retour ZE 6^e emploi 2001	1,8052	<i>0,1081</i>
Emploi précédent à 2001			Distance ZE 6^e/formation	0,0004	<i>0,0005</i>
Travaille plus en 2001	-1,2974	<i>0,1015</i>	Total distances entre ZE antérieur	-0,0005	<i>0,0002</i>
Travaille moins en 2001	0,5181	<i>0,1632</i>	Pseudo R²	0,1202	
			Nb observations	23751	

*Les coefficients en italique sont non significatifs au seuil de 10 % et donc non commentés.

Au-delà des situations familiales et des caractéristiques personnelles, les caractéristiques du territoire et le parcours antérieur influencent largement la mobilité. La mobilité vers l'IDF étant la plus fréquente, il est logique que travailler au sein de toutes les autres régions induit moins de mobilités antérieures. Toutefois, une hiérarchie s'établit entre ces régions en termes « d'attractivité » pour les populations employés et ouvriers. Les régions où les ouvriers-employés obtiennent le moins leur emploi à trois ans, via une mobilité entre ZE, sont : la « Corse », le « Languedoc-Roussillon », les « Pays de Loire » et la « Champagne-Ardenne ». À l'autre extrémité, les régions qui semblent les plus attractives après l'IDF, sont la « Lorraine », le « Poitou-Charente », la « Franche-Comté » et « Midi-Pyrénées ». Ce constat peut évidemment être associé à des causalités tout à fait opposées : la moindre mobilité vers une région peut être liée au fait que les jeunes originaires de cette région sont peu enclins à la quitter, même s'ils doivent pour cela accepter des emplois déclassés, ce qui laisse peu d'opportunités aux migrants d'autres régions. Ainsi, le constat d'une moindre mobilité vers une région ne permet pas de conclure à

l'absence d'attractivité « au sens propre ». A contrario, le manque d'attractivité peut aussi générer de moindres mobilités (taux de chômage élevé, notamment). Si une hiérarchie des mobilités en fonction des régions « toutes choses égales par ailleurs » apparaît, les causes de cette hiérarchie doivent donc faire l'objet d'investigations complémentaires.

Les résultats concernant le parcours antérieur confortent ceux des études précédemment citées. Ainsi, « la mobilité favorise la mobilité » et ceci pour toutes les mobilités (changement de ZE) entre : le lieu d'habitation en 6^e, le lieu de formation en 1998, le premier emploi, et les emplois antérieurs. Toutefois, il est une mobilité qui conduit à l'immobilité : il s'agit du fait d'être revenu à son lieu d'origine (lieu d'habitation en 6^e). Les « employés – ouvriers » sont attachés à cette origine et, lorsqu'ils y reviennent, ils y restent. Plus encore, s'ils ont demeuré dans ce lieu pour leur formation initiale et leur premier emploi, un déplacement ultérieur est peu probable. Cet attachement aux origines reste donc fort même pour les jeunes qui ont quitté ce lieu, notamment au moment de la prise du premier emploi. En effet, parmi les jeunes qui ont changé de ZE après le premier emploi 33 % effectuent cette mobilité pour revenir vers leur lieu d'origine. D'où une influence positive et très forte du « retour à la maison » sur la dernière mobilité. Comme le retour à la maison s'effectue majoritairement vers des zones rurales, cela contribue sans doute à l'influence positive du fait de travailler en zone rurale en 2001 sur la distance parcourue, même si ce constat devra être davantage expliqué par d'autres investigations.

Le retour au lieu d'origine est donc à la fois une motivation pour se déplacer et un frein à la mobilité dès qu'il a été effectué. Ainsi, « toutes les mobilités ne favorisent pas la mobilité ». À cela s'ajoute l'influence des distances parcourues avant la dernière mobilité. En effet, si les longues distances parcourues pendant la formation (entre lieu d'habitation en 6^e et le lieu de formation 1998) favorisent la mobilité pour l'accès à l'emploi 2001, il n'en est pas de même des distances parcourues lors des changements d'emploi antérieurs. Ainsi, alors que le nombre de mobilités antérieures favorise la mobilité actuelle, les jeunes qui ont effectué beaucoup de kilomètres sont peu incités à se déplacer de nouveau.

Une première manière de comprendre les arbitrages individuels qui conduisent à la mobilité est d'examiner l'impact de la mobilité et des distances parcourues sur le salaire et l'influence des variables déterminantes de cette même mobilité sur le salaire.

2.2. Migration et salaires

Le niveau d'études est appréhendé ici de manière beaucoup plus détaillée que précédemment, il existe, en effet, des différences notables entre les rendements des diplômes, y compris d'un même niveau selon la spécialité, constat qui a déjà été effectué à partir de l'enquête génération 98 pour l'ensemble de la génération (Lemistre, 2004b). En revanche, les différences entre spécialités sont négligeables si l'on prend en compte les 46 indicatrices de diplômes pour l'estimation précédente, ce qui a conduit à retenir une variable plus synthétique pour refléter les différents niveaux. En tout état de cause, les rendements des différents niveaux de formation et l'impact du déclassement ne seront pas examinés ici pour se focaliser sur les aspects territoriaux. Il est important toutefois de signaler que l'ensemble des diplômés sont représentés au sein de la population employés – ouvriers qui comporte donc un grand nombre de « déclassés ».

Concernant le parcours, un temps d'accès élevé à l'emploi, une durée longue de chômage et le fait d'occuper plusieurs emplois successifs est pénalisant en termes de salaire. Ceci indique clairement que, contrairement à certaines hypothèses théoriques, un long délai d'attente ou des emplois successifs ne permettent pas aux jeunes de collecter des informations pour mieux s'insérer dans l'emploi. Ces emplois successifs et les périodes d'attente traduisent donc vraisemblablement des situations subies.

Un résultat étonnant est le fait que les employés et ouvriers du privé gagnent moins que les salariés du public. Toutefois, les employés sont plus nombreux dans le public (59 % contre 23 % dans le privé) et les employés gagnent 4 % de moins que les ouvriers, alors que le différentiel public/privé est de 2 %. De plus, les femmes gagnent 7,4 % de moins que les hommes et sont plus représentées dans le secteur public (53 % contre 41 %). L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » gomme donc des différences de salaires brutes qui peuvent demeurer favorables au privé pour nombre de salariés.

Tableau 2

SALAIRES ET CHANGEMENT DE ZONE D'EMPLOI

Variable dépendante : logarithme sur salaire mensuel primes incluses				
Constante	6,6737	0,0501	Parcours	
Diplômes 98			Nb. emplois occupés	-0,0015 0,0013
SES, CPPN	réf.		Nb. total mois au chômage	-0,0026 0,0003
5 ^{eo} , 4 ^{eo} , 3 ^{eo}	0,0474	0,0176	Temps d'accès au premier emploi	-0,0018 0,0003
1 ^e année Cap-Bep Tert.	0,0923	0,0172	Secteur privé (réf. publique)	-0,0204 0,0042
1 ^e année Cap-Bep Indust.	0,1221	0,0167	Ouvrier (réf employé)	0,0412 0,0040
2nd, 1 ^{ère}	0,1595	0,0202	Femme	-0,0739 0,0039
Cap-Bep non dipl. Agri.	0,1234	0,0200	Statut 2001	
Cap-Bep non dipl. Tert.	0,1250	0,0167	Fonctionnaire	réf.
Cap-Bep non dipl. Indust.	0,1414	0,0166	CDI	-0,0036 0,0090
Cap Diplômés Agri.	0,1006	0,0213	CDD	-0,0221 0,0091
Cap Diplômés Indust.	0,1176	0,0173	Contrat de formation	-0,3436 0,0118
Cap Diplômés Tert.	0,1706	0,0171	CES	-0,2047 0,0161
Bep Diplômés Agri.	0,1189	0,0202	Emploi jeune	-0,1564 0,0117
Bep Diplômés Tert.	0,1428	0,0159	Autre statut	-0,0840 0,0146
Bep Diplômés Indust.	0,1691	0,0167	Temps de travail	
Mention comp. Cap-Bep Tert.	0,1686	0,0261	Temps complet	réf.
Mention comp. Cap-Bep Indust.	0,1876	0,0231	Temps partiel 80 %	-0,2491 0,0069
Bac pro, Bp non dipl. Tert.	0,1492	0,0203	60 %	-0,4000 0,0116
Bac pro, Bp non dipl. Indust.	0,1766	0,0188	50 %	-0,4323 0,0063
Bac pro, Bp diplômés Tert.	0,2160	0,0162	30 %	-0,6467 0,0114
Bac pro, Bp Diplômés Indust.	0,1839	0,0166	Région emploi 2001	
Bt non Dipl. Agri.	0,1407	0,0305	Île de France	réf.
Bac Techno, Bt non dipl. Tert.	0,1337	0,0238	Champagne Ardennes	-0,0670 0,0096
Bac Techno, Bt non dipl. indust.	0,1889	0,0236	Picardie	-0,0768 0,0092
Bt Diplômés Agri.	0,1393	0,0222	Haute Normandie	-0,0601 0,0100
Bac Techno, Bt Diplômés. Tert.	0,1438	0,0180	Centre	-0,0622 0,0082
Bac Techno, Bt diplômés indust.	0,1668	0,0217	Basse Normandie	-0,0908 0,0097
Bac Gén. non dipl.	0,1412	0,0278	Bourgogne	-0,0719 0,0093
Bac Gén. diplômés	0,1695	0,0280	Nord-Pas de Calais	-0,0818 0,0075
BTS non dipl. Agri.	0,1665	0,0216	Lorraine	-0,0250 0,0081
BTS-DUT non dipl. Tert.	0,2102	0,0177	Alsace	-0,0158 0,0082
BTS-DUT non dipl. Indust.	0,2284	0,0196	Franche comté	-0,0351 0,0099
DEUG non dipl.	0,1482	0,0161	Pays de Loire	-0,0635 0,0072
BTS Diplômés Agri.	0,1235	0,0252	Bretagne	-0,0678 0,0080
BTS Diplômés Tert.	0,1882	0,0166	Poitou Charente	-0,0985 0,0097
BTS Diplômés Indust.	0,1981	0,0182	Aquitaine	-0,1039 0,0077
DUT, POST DUT diplômés Tert.	0,2432	0,0190	Midi-Pyrénées	-0,1020 0,0091
DUT, POST DUT diplômés Indust.	0,2560	0,0257	Limousin	-0,1131 0,0113
DEUG Diplômé	0,1962	0,0193	Rhône-Alpes	-0,0554 0,0061
Bac + 3 Lettres/S.Humaines/Gestion	0,1960	0,0190	Auvergne	-0,1284 0,0114
Bac + 3 Maths/Sciences/Techniques	0,2675	0,0326	Languedoc Roussillon	-0,1132 0,0093
Bac + 4 Lettres/S.Humaines/Gestion	0,2668	0,0194	PACA	-0,0872 0,0065
Bac + 4 Maths/Sciences/Techniques	0,2162	0,0305	Corse	-0,1040 0,0213
IUFM non obtention du concours	0,1714	0,0270	Étranger	0,2752 0,0228
IUFM obtention du concours	0,2618	0,0987	Pôle rural emploi 2001	-0,0167 0,0040
Bac + 5 Lettres/S.Humaines/Gestion	0,3159	0,0257	Retour ZE 6 ^e emploi 2001	-0,0197 0,0057
Bac + 5 Maths/Sciences/Techniques	0,3595	0,0383	ln distance chgt ZE (kms)	0,0048 0,0006
Écoles de commerce, gestion	0,2801	0,0563	Mills	0,4517 0,0757
Écoles d'ingénieurs	0,4960	0,0524	LAMBDA	-0,0036 0,0007
Déclassé 2001	-0,0369	0,0033	R ² ajusté	0,496
Surclassé 2001	0,0068	0,0190	Nb. observations	23751

Les salaires s'avèrent différenciés entre régions. Ceci compense uniquement, dans certains cas, des différences de niveau de vie à salaire identique : par exemple, le coût du logement en IDF par rapport à la province, élément par ailleurs compensé sur le plan salarial pour les fonctionnaires et certains travailleurs des grandes entreprises. Les différences traduisent évidemment, aussi, les spécificités des « domaines professionnels » les plus représentés au sein de chaque région (Lainé, 2003).

Comme cela est toujours constaté, travailler en zone rurale conduit à un différentiel de salaire défavorable. Quant à la mobilité ou l'immobilité antérieure pendant la formation ou avant l'emploi 2001, l'ensemble des variables qui la caractérisent s'avèrent très largement non significatives et n'ont donc pas été retenues in fine (ensemble des variables parcours antérieur du tableau 1). Il n'y a donc pas d'effet direct de ce parcours sur le salaire. En revanche, il agit via le changement de ZE et la distance parcourue qui ont un impact positif sur le salaire. Quant au retour au lieu d'origine, il a manifestement un coût salarial compensé par l'attachement à ce lieu.

Notons que l'estimation a été réalisée sur une partie de l'enquête génération. Il convenait donc de traiter le biais de sélection. Cela a été fait dans le cadre de la méthode d'Heckman en deux étapes, l'inverse du ratio de Mill étant ici largement significatif. L'équation de sélection estimée à partir de l'ensemble de la génération n'est pas reproduite ici (modèle probit : 0 non sélectionné, 1 sinon). Les variables explicatives significatives sont : région de formation (22 indicatrices), âge98, stage pendant les études, emploi régulier pendant les études, origine rurale 6^e, études 98 en zone rurale, CS des parents (2 fois 8 dichotomiques), 46 indicatrices de diplômes (pseudo R² 0,26).

Pour la variable caractérisant la distance parcourue lors du changement de ZE, l'estimation précédente montre clairement qu'elle est expliquée par diverses variables, dont des variables influençant le niveau de salaire. Il est clair que cette variable est alors susceptible d'être endogène. L'endogénéité est testée via les tests de Nelson et Olsen (1978) qui consiste à intégrer dans l'équation de salaire où figure la variable « log de la distance » le résidu du modèle tobit (LAMBDA tableau 2). Si le coefficient de ce dernier est significatif, alors la variable est endogène. C'est effectivement le cas ici. Puisque l'endogénéité est constatée, Nelson et Olsen préconisent de substituer à la variable endogène sa valeur estimée, soit ici, la valeur estimée par le tobit du log de la distance. Le coefficient reproduit correspond à cette estimation. Il diffère assez peu de l'estimation sur la variable brute (coeff. 0,0036).

L'effet de la distance parcourue et du changement de ZE sur le salaire est positif et largement significatif. Ce résultat contraste avec celui d'autres études (Détang-Dessendre, Drapier, Jayet 2004, notamment), pour lesquelles le rendement de la mobilité géographique s'avère non significatif ou proche de zéro. L'aire géographique retenue pour ces études était plus étendue (région ou département). Toutefois, intégrer à la fonction de gains une variable caractérisant le changement de région conduit ici à un rendement moins élevé, mais significatif. C'est donc vraisemblablement les particularités de l'échantillon et/ou les variables explicatives qui ont pu être mobilisées qui expliquent cette différence.

Notons qu'il était possible ici de prendre en compte la distance et le changement d'emploi par deux variables distinctes. Or, lorsque les deux variables sont intégrées simultanément, la variable changement de ZE apparaît largement non significative. En d'autres termes, si le changement de ZE joue un rôle, ce dernier est accentué par la distance parcourue.

Les rendements de la distance (exponentiel de log de distance) parcourue sont respectivement pour 50, 200, 500 et 1000 kms : 1,8 %, 2,9 %, 3,3 % et 2 % en moyenne pour un changement de ZE. Ces rendements peuvent paraître faibles. En réalité il n'en est rien. Par exemple, pour 200 kms, il dépasse le différentiel de salaire entre un diplômé détenteur d'un BEP et un bachelier de la même spécialité, ou entre ce bachelier et un détenteur de BTS.

Conclusion

La mobilité géographique est souvent considérée comme un attribut des plus qualifiés. Si l'on réduit l'aire géographique à la Zone d'Emploi cela n'est plus vrai. De plus, la ZE représente davantage une unité économique pertinente que le département ou la région. Ainsi, les jeunes ouvriers et employés sortant du système éducatif en 1998 s'avèrent très mobiles pour accéder à l'emploi qu'ils occupent trois ans plus tard. Les arbitrages qui conduisent à la mobilité sont divers, parmi eux, le bénéfice salarial et le coût de mobilité sont confrontés. La distance parcourue constitue évidemment un élément déterminant du coût de mobilité, auquel s'ajoutent les contraintes familiales, l'attachement au lieu d'origine et le coût d'information. Les résultats obtenus ici mettent en avant les déterminants de la mobilité et de la distance parcourue. Les principaux sont les suivants : le niveau d'études, l'âge des enfants, le niveau d'études du conjoint si c'est un homme et le genre, les femmes étant nettement moins mobiles. S'ajoute à cela logiquement la région de destination, compte tenu des différences d'attractivité et le type de zone (rural versus urbain). Un autre déterminant essentiel est le parcours de mobilité antérieur pendant les études ou avant l'emploi à 3 ans. Globalement, si « la mobilité conduit à la mobilité », il existe néanmoins deux freins notables au déplacement : d'une part, le retour au lieu d'origine qui se traduit par l'immobilité pour plus du tiers des jeunes qui ont été mobiles ; et d'autre part, si un nombre élevé de changements de ZE antérieurs favorise la mobilité, les longues distances parcourues antérieurement limitent les déplacements futurs.

Les mobilités antérieures ont toutefois un point commun : elles sont sans effet direct sur le salaire trois ans après la sortie du système éducatif. En revanche, le changement de ZE et la distance parcourue influencent positivement le salaire, il y a donc un effet indirect (la variable changement de ZE et distance est endogène dans la fonction de gains). Le résultat d'un rendement positif et non négligeable du changement de ZE proportionnel à la distance contraste avec les résultats d'autres études, pour lesquelles les migrations s'avéraient souvent avoir un rendement salarial négligeable. Ce faible rendement serait lié au fait que les « meilleurs » ne migrent pas et que ce sont donc des jeunes de valeur « moyenne » qui migrent. Ceci expliquerait des différentiels de salaire pas nécessairement favorables à la migration. Pour les jeunes de profession « employé ou ouvrier » trois ans après leur sortie du système éducatif, cette hypothèse ne semble donc pas vérifiée. À caractéristiques territoriales, individuelles identiques les jeunes migrants de ces catégories, et à ce moment de leur carrière, seraient donc aussi les plus performants. Une telle hypothèse doit néanmoins être relativisée, d'un individu à l'autre les mêmes contraintes ne pèsent, en effet, pas de la même manière. Ainsi, un salarié très performant peut choisir de ne pas migrer si son attachement à son lieu d'origine ou de travail actuel est très fort ou s'il accorde une grande importance aux contraintes familiales.

En tout état de cause, le rendement salarial positif de la migration et l'impact significatif des distances parcourues ouvrent des voies de recherche importantes dans un domaine où les études sont relativement rares pour la France.

Bibliographie

Affichard J., 1981, « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n°173, p. 7-26.

Amar M., Topiol A., 2001, « L'emploi par métier en 2010 », *Darès, Première Synthèse*, octobre.

Burdett K., 1978, « A Theory of Employee Job Search and Quits Rates », *American Economic Review*, vol. 68, p. 212-220.

Caro P., Martinelli D., 2002, « Géographie de l'insertion professionnelle. Plus de difficultés dans les régions du Nord et du Sud. », *Céreq Bref*, n° 186, mai.

Degenne A., Forsé M., 2004, *Les réseaux sociaux*, 2^e édition, Armand Colin, collection U.

Détang-Dessendre C., Drapier C., Jayet H., 2004, « The Impact of Migration on Wages: Empirical Evidence from French Youth », *Journal of Regional Science*, Volume 44, Issue 4

- Drapier C., 2001, *Le rôle de la mobilité géographique dans l'insertion professionnelle des jeunes : une application au cas de la France*, Thèse de doctorat, Université de Lille 1.
- Drapier C., Jayet H., 2002, « Les migrations des jeunes en phase d'insertion professionnelle en France. Une comparaison selon le niveau de qualification », *Revue d'économie rurale et urbaine*, n° 3, p. 355-376.
- Dumartin S., 1995, « Mobilité géographique et insertion professionnelle des jeunes », *Économie et Statistique*, n° 283-284, Insee, p. 97-110.
- Eccckert H., 1999, « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Revue Française de Sociologie*, vol.15, n° 2.
- Gibbs R.M., 1994, « The Information Effects of Origin on Migrants' Job Search Behavior », *Journal of Regional Science*, vol. 34(2), p. 163-178.
- Giret J.-F., Lemistre P., 2004, « Declassement of the young people: towards a change of the value of diplomas? », *Brussels Economic Review*, Special Issue: Economics of Education and Human Resources.
- Jayet H., 1993, « Migration, mobilité professionnelle et urbanisation », *Dossier de recherche Cesure*, n°1/93.
- Johnson W., 1978, « A Theory of Job Shopping », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 92, p. 261-277.
- Laine F., 2003, « Les métiers en région dans les années 90 », *Darès, Premières Synthèses*, n° 28.1.
- Lemistre P., 2004a, « Emplois non-qualifiés et carrières salariales », In : Méda D., Vennat.F. (eds), *Le travail non-qualifié : permanences et défis*, Paris, La Découverte.
- Lemistre P., 2004b, « Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », 21^{es} journées de Microéconomie Appliquée Lille, GREMARS, MEDEE.
- Lippman, S.A., McCall, J.J., 1976, « The Economics of Job Search: a Survey », *Economic Inquiry*, vol. 14, juin, p.155-189 et p.347-368.
- Margirier G., 2004, « Quelles mobilités géographiques en début de vie active ? », *Formation Emploi* n°87, p. 15-27.
- Nelson F., Olsen L., 1978, « Specification and Estimation of a Simultaneous-Equation Model with Limited Dependent Variables », *International-Economic-Review*; vol. 19, n° 3, p. 695-709.
- Pickles A., Rogerson P., 1983, « Wage Distributions and Spatial Preferences in Competitive Job Search and Migration », *Regional Studies*, vol. 28 (2), p. 131- 142.
- Raphaël S., Riker D.A., 1999, « Geographic Mobility, Race, and Wage Differentials », *Journal of Urban Economics*, vol. 45, p. 17-46.
- Todaro M., 1969, « A Model of Labour Migration and Urban Unemployment in LCDs' », *American Economic Review*, vol. 59, p. 138-148.
- Wolpin K., 1987, « Estimating a Structural Search Model: The Transition from School to Work », *Econometrica*, vol. 55 (4), p. 801-817.

Compétences reçues et compétences perçues. Approche compréhensive du « sentiment de déclassement » au cours des premières années de vie active

Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer***

La notion de « déclassement » constitue un analyseur désormais traditionnel de l'insertion professionnelle des jeunes, mais son caractère conceptuel demeure problématique. En effet, que l'on entende cette notion dans son acception sociologique (déclassement intergénérationnel) ou économique (déclassement par rapport à un niveau de formation), se pose toujours la question de sa mesure, entre approches normative, statistique ou subjective (Giret et Hatot, 2002). Si les deux premières mesures reposent sur des conventions que l'on peut spécifier *a priori* (échelles des positions sociales, nomenclatures d'emploi et de formation, données d'enquêtes), la mesure du déclassement subjectif doit à chaque fois se fixer des instruments *ad hoc* dont l'efficacité doit être systématiquement questionnée.

Notre propos est donc ici une remise en question de la mesure subjective du déclassement telle qu'elle est mobilisée dans les travaux basés sur les enquêtes Génération. En effet, nous considérons que la mesure d'un élément subjectif dans une enquête par questionnaire est d'autant plus efficace et digne d'intérêt que les interprétations possibles de la variable d'opinion sont bien maîtrisées. C'est pourquoi nous avons proposé de mettre en quelque sorte à l'épreuve la variable mobilisée comme mesure du déclassement subjectif, pour étayer ensuite l'hypothèse selon laquelle le « sentiment de déclassement » serait le produit d'une interaction entre la situation d'emploi et des caractéristiques liées à la trajectoire individuelle qui fondent la représentation « subjective » de l'emploi occupé, plutôt que la perception par l'individu d'un décalage factuel et instantané entre son niveau de formation et la qualification de son emploi.

Pour ce faire, nous avons d'emblée privilégié une démarche compréhensive à base d'entretiens, auprès d'individus repérés dans les enquêtes Génération du Céreq comme ayant été confrontés au déclassement. L'une des problématiques liminaires de ce travail était la pertinence d'une mesure du déclassement subjectif, mesure dont les enquêtes révèlent qu'elle peut s'avérer très discordante avec la situation de déclassement objectif (entendue ici au sens du déclassement normatif). Cette distorsion questionnant la notion même de déclassement, nous avons choisi de privilégier dans l'enquête une population particulièrement concernée par ce phénomène, titulaires de BTS ou de DUT. Une vingtaine d'individus a pu être interviewée au cours de l'année 2003¹ ; ils sont pour la plupart des enquêtés de la « Génération 98 », car il s'est avéré difficile de retrouver et d'interroger des sortants de 1992. Il s'agit donc de personnes ayant connu environ cinq années de vie active, qui ont été invitées à revenir sur cette période et, plus en amont, sur leur scolarité et leur première insertion professionnelle.

Nous avons cherché au cours des entretiens à comprendre ce que les individus avaient souhaité exprimer en répondant à la question « avez-vous le sentiment d'être employé à votre niveau de compétences ? ». Ces entretiens ont montré la grande marge d'interprétation de la question et le caractère équivoque des réponses fournies lors de l'enquête. Si l'enquête statistique peut évaluer dans quelle mesure les individus se satisfont (ou non) de leur emploi et si la mesure de ce sentiment peut être appréhendée et analysée de manière plus approfondie par le recours à des critères complémentaires (salaire, rapport au travail), elle souffre d'une incapacité à saisir le phénomène dans le mécanisme complexe de sa construction, faute de le considérer dans une perspective processuelle. Comme nous allons l'exposer, la perception que les individus ont de leurs compétences n'est ni immédiate ni stable dans le temps mais nécessite d'être rapportée à leur trajectoire, composée des différentes situations professionnelles et de la manière dont elles se succèdent.

1. La compétence scolaire à l'épreuve du marché du travail

Si les jeunes diplômés sont confrontés à la lancinante question de la compétence à l'occasion de leur entrée sur le marché, c'est au travers de l'épreuve directe de la déqualification. Le bilan des premiers emplois occupés montre que bien souvent il s'agit d'emplois non qualifiés : plutôt des emplois d'employés pour les diplômés des spécialités tertiaires, d'ouvriers pour les diplômés des spécialités industrielles. Pour autant, en revenant sur cette période au

* Céreq, Marseille (maillard@cereq.fr).

** Céreq, Marseille (sulzer@cereq.fr).

1. Nous remercions Nathalie Bosse pour sa contribution essentielle à la réalisation de ces entretiens.

cours de l'entretien, les interviewés ne manifestent que rarement un sentiment d'irritation produit par cette situation comme s'il s'agissait pour eux de payer le « ticket d'entrée » de la première expérience de travail. L'insatisfaction relative aux premiers emplois occupés tient davantage à la rémunération qu'à la précarité du statut ou au contenu déqualifié du travail. Ce sentiment semble s'enraciner dans l'idée que la formation de Bac+2 qualifie davantage un niveau de formation générale qu'un ensemble de compétences professionnelles.

Au travers de leurs premières recherches d'emploi, les individus semblent vouloir s'affranchir de leur diplôme (sans remettre en cause pour autant leur formation), comme s'ils anticipaient une déconvenue quant à son usage immédiat sur le marché du travail. Nous ne voulons pas dire par là qu'ils mettent de côté toute tentative de trouver un emploi correspondant à la formation qu'ils ont suivie mais qu'ils semblent avoir incorporé le discours patronal de « rupture » entre l'emploi et le diplôme (y compris lorsqu'il s'agit d'un diplôme professionnel) et soient prêts à payer le prix de leur jeunesse et de leur inexpérience.

Comment les individus sont-ils amenés à penser ainsi les diplômes professionnels comme non professionnalisants et eux-mêmes comme dépourvus de compétences ? Le détour par les trajectoires scolaires nous semble indispensable pour éclairer la perception des individus d'un diplôme sans qualité(s).

Un trait fortement marqué dans les parcours des jeunes interrogés semble être la faible structuration de leurs stratégies scolaires. Les choix d'orientations, dans le secondaire d'abord, dans le supérieur ensuite, apparaissent peu motivés par des projets précis et sont rarement guidés explicitement par l'accès à un type de diplôme ou à un type d'emploi.

En ce domaine, l'indétermination domine. On peut toutefois repérer deux types principaux de parcours scolaires : d'une part les réorientations de type essai / erreur (retour à une formation professionnalisante après un passage par l'université par exemple) ; d'autre part les orientations structurées par un « déterminisme de proche en proche » (Duru-Bellat *et alii*, 1996), où les choix de filières ne sont pas le résultat d'un choix explicite et motivé.

De ce fait, la préparation d'un BTS ou DUT tertiaire s'avère presque toujours dissociée d'une représentation d'un quelconque avenir professionnel susceptible d'en découler, même si la finalité professionnelle de ce type de formation est en elle-même prise en compte.

Les débouchés professionnels sont flous et, à l'exception de quelques individus clairement intéressés par un métier ou un secteur identifié, ils sont perçus d'une manière très globale, définis en référence à la fois aux spécialités de formation et au niveau d'études sans que l'un ou l'autre de ces éléments n'apparaisse cependant comme structurant.

Ben je savais que c'était... tout le monde me disait c'est très bien le BTS action commerciale. Parce que tu peux rentrer dans tout. Comme j'avais pas d'idée précise, c'est vrai que pour moi ça m'intéressait parce que ça pouvait être dans le commercial mais ça pouvait être même ailleurs parce que je dirais que... le niveau bac +2 pouvait m'amener à plusieurs... (diplômée d'un BTS action commerciale)

Le rendement potentiel d'un diplôme de niveau 3 (tertiaire notamment) sur le marché du travail demeure donc pour les jeunes une idée floue, sans que l'on puisse affirmer pour autant qu'ils ignorent tout de l'univers des possibles que délimite leur formation. Celui-ci est d'abord défini « en creux » comme l'espace entre ce que le bac + 2 ne permet pas d'exiger et ce qu'il impose *a priori* de refuser.

Pourtant, certains jeunes semblent eux aussi porteurs d'une forme de croyance en l'efficacité du diplôme qu'ils ont obtenu, croyance dont ils ne se défont pas totalement malgré les démentis qu'ils peuvent subir ; le niveau bac + 2 apparaît encore lié, dans l'imaginaire des jeunes scolarisés dans ces filières, à un certain « niveau » d'emploi qui s'exprime davantage en termes de rémunération ou de responsabilité qu'en termes de qualifications ou de statut. Dans le domaine des formations tertiaires, on pourrait considérer que le BTS joue aujourd'hui le rôle que S. Beaud et M. Pialoux (1999, p. 184) attribuaient au baccalauréat professionnel en milieu industriel, celui d'un « *moyen de dépasser la perspective du SMIC* ».

Donc c'est vrai que moi je m'imaginai déjà en tant que poste de... responsable de magasin quand on dit responsable de magasin, on voit tout de suite au moins dix mille francs... onze mille francs facilement. Et là c'est vrai bon... en signant mon contrat je savais très bien que j'allais être au smic quoi. (diplômée d'un BTS action commerciale)

Cette croyance s'avérant dans la plupart des cas démentie, les jeunes sont prompts à souligner les décalages entre les promesses enchantées tenues par les enseignants au cours des études supérieures et la réalité des emplois occupés.

Face à l'ampleur et au caractère généralisé de ce déni de compétences *a priori*, les individus sont souvent tentés de le rationaliser en se réappropriant la rhétorique patronale du découplage entre compétences productives (utilisables par l'entreprise) et diplôme².

Alors dans les compétences les diplômes pour moi c'est vraiment euh... un plus, quelque chose d'important hein, ça permet de... ça donne aux gens qui vous recrutent ça leur donne une espèce de barème je dirais. Ouais une idée sur les compétences que vous pouvez avoir, mais les compétences c'est tellement euh... c'est tellement varié pour moi les compétences... Y a des y a des... je connais tellement de gens qui n'ont pas de... qui n'ont pas l'éducation... l'éducation que j'ai, qui n'ont pas eu d'instruction je dirais, voilà l'instruction que j'ai euh... mais qui ont des compétences euh... énormes, un potentiel à apprendre... intelligents comme des singes, c'est-à-dire qu'ils comprennent tout tout de suite, travailleurs et cetera. Alors pour moi c'est des vraies compétences. (diplômé d'un DUT techniques de commercialisation)

Bien souvent, cette négation des acquis de la formation initiale concerne non seulement les savoirs scolaires, mais tout autant la partie professionnelle du diplôme ; si l'alternance (apprentissage, contrat de qualification) trouve encore grâce aux yeux des employeurs, les stages et la pratique professionnelle liés à la formation sont invalidés en termes de compétences directement productives.

2. Les compétences en question

Cette acception par les individus de la notion de « compétence » ne peut s'interpréter qu'en référence à leur situation sur le marché du travail qui leur impose une représentation d'eux-mêmes qu'ils n'avaient pas jusqu'alors : s'ils étaient jeunes diplômés cherchant un premier emploi, les voici devenus jeunes sans expérience et par conséquent sans compétences. Au cours de cette période, ils font la découverte de la question de la compétence, comme consubstantielle à l'exercice d'une activité professionnelle. Cet état de fait explique, dans un premier temps, que les activités ne soient pas présentées comme déqualifiantes. La situation d'étrangeté liée au premier emploi n'est pas en soi contradictoire avec l'absence de compétences que le monde du travail leur prête ; l'apprentissage d'un poste auquel ils n'ont pas été préparés et la découverte d'un milieu dont ils ignorent le plus souvent les règles les met en situation d'acquisition de ce qu'ils considèrent à ce stade comme les compétences élémentaires que la formation ne leur a pas fournies.

Ah ben ça s'est bien passé, c'était bien. Bon par contre j'ai trouvé encore assez vague comme études quoi enfin... c'est pas en sortant de là qu'on sait travailler quoi. Je trouve. (diplômé d'un DUT gestion des entreprises et des administrations)

Tout se passe comme si la déqualification des premiers emplois réduisait à néant l'idée de compétences générales acquises en formation et incitait les individus à restreindre la notion à des savoir-faire techniques directement utiles pour occuper le poste.

Q. Par rapport à votre formation, est-ce que vous aviez l'impression d'utiliser les savoirs acquis pendant votre DUT ?

Non.

Q. Des savoirs précis ?

Non, pas du tout

Q. Et d'une façon plus générale ?

Non. Non... à part les... tout ce qui était informatique, au niveau Excel tout ça, c'est les bases de l'informatique mais... mais en règle générale, la formation que j'ai eue, tout ce que j'ai appris, je m'en suis rarement servie.

Q. Est-ce qu'au contraire, vous avez appris des choses dans votre travail ?

Ah ben on apprend toujours quelque chose de toute manière, que ça soit relations humaines ou professionnelles, on apprend toujours quelque chose mais... (à propos d'un poste d'agent de gestion ; l'interviewée est diplômée d'un DUT carrières juridiques)

Même lorsque certaines de ces compétences relèvent des acquis de la formation, leur adaptation au poste de travail reste vécue comme un apprentissage sur le tas.

Si l'urgence d'acquérir les « compétences élémentaires du travail » masque dans un premier temps la réalité de la déqualification, la rapidité avec laquelle ils les acquièrent les conduit à se poser la question de leur « valeur

2. La situation d'entretien est particulièrement propice à l'émergence de cette rationalisation.

professionnelle » et provoque chez eux une redéfinition de la compétence sur des bases plus larges. En évoquant les aspects du travail qu'ils supportent le moins bien, ils évoquent implicitement et « en creux » les différentes dimensions de leurs compétences.

Le décalage entre les compétences requises par le poste et celles que l'individu estime détenir à l'issue de la période d'adaptation s'exprime dans différents registres.

L'ennui, la lassitude face à la simplicité et au peu d'exigences des tâches qui leur sont confiées revient souvent dans l'explicitation des formes de la déqualification.

N'importe quelle personne avec un peu... de jugeote aurait pu le faire. C'est surtout de la vente et du conseil en fait. Bon l'argumentation elle vient au fur et à mesure et puis... C'était des personnes qui avaient des pieds sensibles, donc il fallait plutôt les guider, les conseiller. C'était plutôt du déballage de boîtes que... Je veux dire il fallait pas être bac +2 pour vendre une paire quoi. Donc je m'ennuyais atrocement. (à propos d'un emploi d'employée de vente, l'interviewée est titulaire d'un BTS commerce, vente)

Je faisais des choses simples qui me paraissaient simples. J'aurais pu faire plus, pas forcément en quantité mais en qualité. (à propos d'un emploi de préparateur de commandes, l'interviewé est diplômé d'un DUT de commerce vente)

En aspirant à « faire plus », les individus évoquent à la fois la possibilité qu'ils pourraient avoir d'occuper différemment leur emploi et d'élargir les frontières de leur poste.

En fait c'est que j'avais des diplômes, j'avais des connaissances, je pouvais faire beaucoup de choses et on me demandait rien en fait. [...] Au niveau analyse Excel, au niveau de la paye, je pense que j'aurais pu apporter beaucoup plus et... j'ai été bridée en fait parce que... ça faisait vingt ans qu'ils faisaient toujours comme ça donc y a pas de raison qu'on change les choses. (à propos d'un emploi de gestionnaire de paie, DUT application des droits et statuts des personnes)

Les individus regrettent de ne pouvoir disposer d'une plus grande autonomie dans leur travail et parallèlement de faire l'objet d'un contrôle par un supérieur hiérarchique dès lors que la simplicité des tâches ne justifie pas ce contrôle. Le thème de la hiérarchie, évoqué de manière assez systématique dans les entretiens, cristallise deux dimensions différentes de la situation de déqualification et des limites que pose l'organisation du travail au développement des compétences. La première dimension – plus spécifique peut-être aux activités du tertiaire administratif – tient au fait que le supérieur hiérarchique inscrit objectivement l'individu dans une division du travail au sein de laquelle, bien souvent, les tâches confiées aux jeunes diplômés sont réalisées par des employés moins diplômés qu'eux-mêmes. La seconde dimension relève d'un problème de reconnaissance des compétences que l'individu estime détenir et qui le rendrait apte à occuper les fonctions de son supérieur hiérarchique, c'est notamment le cas dans les activités du commerce.

J'ai compris... je me suis tout de suite dit 'j'aurais pu remplacer quelqu'un à un poste supérieur, pour vous dire j'aurais pu remplacer mon supérieur hiérarchique direct'. J'aurais pu. Facilement même. Je rassemblais largement les compétences. (à propos d'un poste d'assistant logistique en grande surface)

On peut faire l'hypothèse que cette aspiration à l'autonomie est sous-tendue par le fait que les individus étaient préparés au sein du système éducatif à appréhender l'activité d'une manière globale ou à une certaine polyvalence dans le cadre de la spécialité préparée³. L'expérience concrète de la division du travail et de l'existence d'emplois simples et répétitifs dans le domaine tertiaire les conduit – par contraste – à considérer qu'ils ont des compétences liées à leur formation bien au-delà de celles que requiert et fait acquérir la situation de travail. Ils sont alors amenés à se projeter sur d'autres emplois, susceptibles de mieux valoriser la diversité de leurs acquis, scolaires et professionnels.

3. La synthèse des compétences au fil des transitions professionnelles

L'aspiration à la mobilité professionnelle n'est pas spontanément explicitée par le caractère « sous-dimensionné » du poste mais par des éléments tangibles et quotidiens de la condition de salarié. Les conditions de travail peuvent être tantôt pénibles parce qu'elles imposent des rythmes contraignants (c'est notamment le cas dans la grande

3. A la suite de L. Tanguy (1983), H. Eckert (2004) a également souligné l'occultation de la division du travail dans les contenus des enseignements professionnels tels que les dispense l'école.

distribution), tantôt confortables (les horaires ne sont pas spécialement astreignants) mais inintéressantes pour de jeunes adultes davantage investis dans la sphère du travail que dans la sphère familiale. Les salaires sont pour tous la marque du désajustement, du déni des compétences et du caractère inacceptable de la situation.

Mon parcours professionnel je vous dirais que... ça pourrait être satisfaisant si... j'étais payée comme je dois être payée. Parce que on nous fait miroiter quand même lorsqu'on est à l'école, qu'un BTS on vous embauche pas en-dessous de telle ou telle rémunération. Or, ça n'est pas le cas à cause de... à cause de la croissance économique je dirais de la France (rires) qui se casse un peu la figure, qui va redémarrer euh... C'est pas du tout le cas. L'offre et la demande au niveau de l'emploi, c'est tellement il y a un tel fossé que... même si j'ai un bac +2 j'aurais dû demander... je sais pas je vais dire une bêtise, j'aurais dû demander dix mille francs net par mois. J'aurais jamais pu. Bon c'est pas le cas. J'aurais jamais pu parce que... on nous dit 'vous savez y a beaucoup de personnes qui ont votre diplôme, qui sont prêts à être embauchés au niveau du Smic'. Et voilà. Sinon au niveau parcours professionnel je vous dis je suis dans une bonne boîte, une boîte qui a les reins solides, une bonne ambiance, un travail intéressant et une rémunération pas intéressante du tout. [...] Et qu'on arrête de nous dire qu'on sera super bien payé (rires)... parce qu'on a un super diplôme ! Bon si on a la possibilité d'évoluer tant mieux. Moi j'ai pas envie de me retrouver en fin de carrière à être payée cent francs au-dessus du Smic. Je préfère rester chez moi avec mes enfants. Voilà. (emploi d'assistante gestionnaire de dossiers, diplômée d'une BTS de comptabilité gestion)

Pour pouvoir se projeter dans des emplois mieux ajustés d'abord et parvenir à les occuper ensuite, tous ne disposent pas des mêmes ressources. Ceux qui sont insérés dans des entreprises de taille importante (notamment industrielles) peuvent tirer parti d'une hiérarchie professionnelle lisible généralement bien spécifiée en termes de niveau de compétences, qu'une politique organisée de formation continue rend accessible par une progression linéaire. Dans le tertiaire, notamment administratif, la progression professionnelle n'est pas garantie par le changement de postes. Dans ce secteur, les jeunes diplômés, doivent encore se projeter, même au bout de plusieurs années d'expérience, dans des emplois aux contours flous dont l'intérêt potentiel à leurs yeux se situe dans une plus grande polyvalence (la prise en charge des tâches plus variées). Ces emplois souhaités présentent un caractère d'autant plus aléatoire qu'ils n'existent pas systématiquement dans les organisations où les jeunes se trouvent employés.

Ces deux modèles de marché du travail organisent différemment les évolutions de carrière possibles et les compétences perçues comme nécessaires pour les réaliser. Dans le premier cas, les changements s'inscrivent sur un continuum vertical, dans un processus d'acquisition où le différentiel entre le présent et l'avenir est balisé par le caractère cumulatif des compétences attendues. En d'autres termes, les individus connaissent les compétences qu'ils doivent acquérir pour progresser et l'entreprise leur fournit à la fois les repères et les ressources de la progression. Dans le second cas, les individus se considèrent comme détenteurs d'un ensemble de compétences qu'ils souhaitent faire reconnaître mais ils sont soumis à une double indétermination qui porte autant sur les compétences supplémentaires nécessaires à leur changement de situation que sur un emploi futur qu'ils peinent à situer tant par sa nature que par son niveau dans la hiérarchie professionnelle.

Acquérir des compétences pour progresser, ou progresser pour faire reconnaître ses compétences, sont deux démarches qui ne s'opposent qu'en partie, car elles convergent (lorsqu'elles aboutissent) vers des effets similaires, notamment le rapprochement entre acquis de la formation initiale et acquis de l'expérience, qui cessent alors de s'opposer l'un à l'autre pour se renforcer mutuellement, et doter ainsi le « jeune diplômé avec expérience » d'une valeur professionnelle inédite.

Mais pour ceux qui ne sont pas en position de profiter des avantages d'un marché interne du travail, la reconnaissance de cette valeur n'a rien d'automatique et ne peut que résulter d'une démarche volontariste de leur part. Mais si certains considèrent que l'enjeu est suffisant pour affronter sans plus attendre les risques du marché du travail, tous ne sont pas prêts à accepter le caractère contraignant et aléatoire de cette démarche.

Du jour au lendemain, je leur ai dit je démissionne, je vais faire autre chose euh... Mais bon, c'est un choix. Maintenant je me sens bien dans ce que je fais quoi. J'étais un peu frustrée avant. (Diplômée d'un BTS biochimie, a quitté un poste de technicienne hot-line)

Certains vont jusqu'à anticiper de nouvelles déconvenues, au point d'envisager un désinvestissement professionnel.

Et par contre, là, c'est une manière de se réaliser en quelque sorte, et c'est ce que je n'arrivais pas à faire là où j'étais parce que j'étais obnubilé par mon travail. Mais là en l'occurrence, j'ai plus de temps pour me consacrer à moi, donc je peux faire plus de choses personnelles je pense, un peu plus créatives pour moi. (Infographiste, a renoncé à rechercher un poste de directeur artistique)

Conclusion

La démarche qui vise à mesurer le « déclassement subjectif » en conduisant les individus à s'exprimer sur la question de leurs compétences en termes de niveau par rapport à leur emploi ne peut rendre compte de l'instabilité de la notion et participer de l'élaboration de la catégorie de « déclassement subjectif ».

L'utilisation du terme de « compétences » est problématique - et les entretiens le montrent explicitement - car les individus ne raisonnent pas spontanément en termes de compétences mais plutôt en termes de niveau et l'acception qu'ils en ont semble suspendue à leur trajectoire individuelle ; le terme de compétences n'a donc pas le sens absolu et homogène qu'en exigerait un usage statistique. De surcroît, si les individus acceptent de s'arrêter sur des séquences précises d'emploi pour estimer qu'il y a ou non décalage entre celui-ci et les compétences qu'ils pensent détenir, la perception qu'ils ont de leur situation à cet instant n'est pas indépendante de leurs expériences passées et de leur projection dans l'avenir. De ce point de vue, il y a un hiatus entre la manière d'envisager les compétences en termes de « stock » comme le fait la théorie du capital humain et la représentation qu'en ont les individus qui les expérimentent comme « en devenir » et relatives aux caractéristiques des situations de travail.

Q : Aujourd'hui à la question « êtes-vous utilisé à votre niveau de compétences ? », vous répondriez quoi ? (lors de la précédente enquête, l'interviewé avait répondu ne pas être utilisé à son niveau de compétences.)

R : Toujours pas. Mais en même temps aujourd'hui c'est trois ans plus tard donc j'ai plus enfin... je pense que j'ai plus de compétences qu'il y a trois ans donc c'est pour ça que je dis ça aujourd'hui. Alors peut-être aujourd'hui suis-je employé aux compétences que j'avais y a trois ans. Mais ça n'est toujours pas maintenant. Voilà. Alors je suis peut-être un peu gourmand ; on me reproche d'être ambitieux. Je trouve que c'est un peu bizarre comme reproche. Pour moi c'est une qualité mais... Oui oui j'aimerais bien faire plein d'autres choses. Je pourrais vraiment faire plein plein d'autres choses. D'ailleurs j'essaye de m'accaparer plein de missions au quotidien, d'essayer. (emploi de gestionnaire de parcs audiovisuels pour une entreprise de location de matériel en CDI après cinq emplois successifs en intérim)

Ben là maintenant la question j'ai du mal à comprendre... (rires). Aujourd'hui je dirais oui parce que j'ai évolué et puis j'ai quand même suivi des formations qui m'ont permis d'évoluer. Donc je sais pas si je suis utilisée au-dessus, en-dessous, moi je dirais à mon niveau. Je pourrais pas dire. Parce que si j'ai des lacunes quelque part je suis une formation. D'ailleurs on a un plan de formation assez béton dans l'année donc... généralement c'est un peu comme les logiciels informatique hein, on a des mises à jour tous les ans. (Assistante gestionnaire de dossiers)

L'approche compréhensive présente l'intérêt de donner corps à une notion telle que le « déclassement subjectif ». Elle montre en fait que les individus rechignent le plus souvent à se penser eux-mêmes à travers les catégories de pensée des chercheurs, et dans le cas particulier du déclassement permet de constater que s'ils peuvent parfois se dire déçus ou frustrés par leur situation professionnelle, cela n'est pas dû pour eux au fait mesurable du décalage entre niveau d'emploi et niveau de diplôme.

La perception qu'ont les agents de leur position dans l'espace social n'est pas formellement structurée par une lecture de celui-ci au moyen de grilles comme celles que forgent les sciences sociales (PCS, niveaux de formation, NSF, etc.). Tout se passe comme si les individus mobilisaient quelques grands repères structurants à leurs yeux, ceux qu'ils connaissent sur le mode archétypal : l'ouvrier non qualifié, qui demeure une figure repoussoir ; le cadre, horizon sans cesse repoussé pour les victimes de l'inflation scolaire ; le technicien de production, qu'une compétence technique certifiée et reconnue met à l'abri des salissures de l'atelier ; l'ouvrier qualifié de type artisanal, dont le savoir-faire garantit l'autonomie... Entre ces balises presque universelles s'étendent de vastes espaces d'indétermination, comme le niveau IV industriel et surtout le niveau III tertiaire. Cette indétermination est propice à une déqualification qui tend à devenir la norme et provoque dans un premier temps un effet de brouillage des références qui empêche les individus de recourir à des repères précis pour évaluer leur situation. Des repères se reconstruisent progressivement dans l'exercice de l'activité et la relecture des acquis de leur formation au prisme des exigences d'un emploi déqualifié mais aussi des attendus des postes d'un niveau supérieur leur révèle à la fois leur condition de déclassés et la mise en jachère de pans entiers de leurs compétences.

Enfin, la notion de « déclassement subjectif » n'est pas réductible à la mesure - à supposer que soient levées les difficultés inhérentes à la définition du terme de compétences - de la relation entre compétences et emploi. Les dimensions salariales, matérielles ou symboliques de l'emploi interfèrent avec la perception du contenu de

l'emploi⁴ : « Il est impossible de réduire un rapport heureux ou malheureux au travail à un indicateur unique et général de satisfaction. Globalement heureuse ou malheureuse, la relation au travail est toujours ambivalente. Il n'existe pas de relation mécanique entre une condition de travail et un degré de satisfaction. » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 84)

Bibliographie

Baudelot C., Gollac M., 2003, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.

Beaud S., Pialoux M., 1999, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Solaux G., 1996, « La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la troisième à la terminale », *Les notes de l'Irédu*, n° 96/7, 1996, 4 p.

Faguer J.-P., 1983, « Le baccalauréat E et le mythe du technicien », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, pp. 85-96.

Eckert H., 2004, Déclassement : de quoi parle-t-on ? , In : Rapport CGP LEST-Céreq : Présentation de l'axe 1 (Céreq) : « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail, du concept à sa mesure. », Marseille, Céreq, 41 p.

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

Maillard D., Sulzer E., 2004, « Sentiment de déclassement et formes d'inadéquation de l'emploi en début de vie active. Le cas des 'bac+2' », In : Rapport CGP LEST-Céreq : Présentation de l'axe 1 (Céreq) : « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail, du concept à sa mesure. », Marseille, Céreq, 53 p.

Tanguy L., 1983, « Les savoirs enseignés aux ouvriers », *Sociologie du travail*, n° 3.

4. Ainsi, parmi les individus qui se considèrent à la fois « mal payés », « employés en-dessous de leur niveau de compétence » et occupant un emploi qui ne sert « qu'à gagner sa vie », un tiers déclare cependant que sa situation professionnelle actuelle lui « convient » !

Parcours des jeunes en emploi aidé et non aidé : compétences requises et déclassement

*Laurence Lizé**

Introduction

Cette communication s'intéresse à la relation formation-emploi pour les jeunes qui s'insèrent sur le marché du travail, en comparant la position de ceux embauchés sur des emplois de droit commun et sur des emplois aidés dans l'enquête « Génération 98 » du Céreq¹. L'une des questions essentielles est d'apprécier le sens des trajectoires, ascendantes, stables ou descendantes et de tenter d'identifier les facteurs susceptibles de jouer un rôle déterminant sur ces parcours. De multiples effets interagissent et notre recherche propose de se centrer sur l'influence du diplôme sur la qualification des emplois occupés par les jeunes. Ces préoccupations rejoignent celle de la Darès qui porte une attention particulière aux trajectoires des bénéficiaires de la politique de l'emploi et évalue à l'aide de panels l'effet du passage en mesure sur les parcours des individus (Darès, 2005). La place croissante des dispositifs publics pour l'emploi a contribué à créer un espace intermédiaire entre la formation initiale et l'emploi qui incite à questionner la construction et l'accumulation des compétences. Notre grille d'analyse propose d'observer les décalages entre l'emploi et la formation lors de la première insertion professionnelle et d'analyser leur évolution trois ans après.

L'approche par les compétences est fortement valorisée par les entreprises, elle s'exprime par des attentes multiformes sur les qualités des candidats, leur potentiel ou encore leur motivation lors de l'embauche. Or les critères de recrutement reposent toujours sur une place prépondérante du diplôme, l'analyse en termes de déclassement atteste de cette importance primordiale lors de la construction de la relation d'emploi, d'autant que les jeunes sont alors dépourvus d'expérience professionnelle. Les forts déséquilibres entre les diplômes des jeunes et la qualification des postes qu'ils occupent témoignent des pratiques de surqualification des employeurs repérées dans plusieurs études récentes (Forgeot, Gautié, 1997 ; Nauze-Fichet, Tomasini, 2002 ; Lizé, 2004). Le déclassement exprime ainsi la dissymétrie des relations d'embauche dans un contexte de pénurie d'emploi qualifié où le salarié se trouve souvent contraint d'accepter les postes vacants, quel que soit le niveau de rémunération ou de qualification proposé tandis que l'employeur est en mesure de sélectionner les candidats et de choisir les plus diplômés. L'hypothèse retenue est la suivante : le recrutement sur des compétences qui mobilise des critères individuels et subjectifs ne reste-t-il pas avant tout filtré par le diplôme ? Les entrées sur des emplois aidés obéissent-elles à une logique similaire ?

Après avoir présenté le cadre d'analyse mobilisé pour apprécier les modes de jugement des compétences par les employeurs lors de l'embauche, nous montrerons comment évolue le positionnement professionnel des jeunes recrutés sur des dispositifs publics de la politique de l'emploi et sur des contrats de droit commun, en mettant l'accent sur les phénomènes de déclassement.

1. Mode de jugement des compétences et déclassement

1.1 Évaluation des compétences : la place du diplôme

Dans une acception large de la notion de compétence, les capacités des individus sont le produit conjoint des systèmes de formation et d'emploi et s'inscrivent donc dans un horizon temporel long. Ce modèle met en avant les potentiels des personnes autant que leurs capacités au moment du recrutement, il se centre sur les comportements autant que sur les savoirs, la mobilité et les trajectoires individuelles et renvoie donc à une combinaison de savoirs,

* MATISSE, Université de Paris I, Maison des sciences économiques (Laurence.Lize@univ-paris1.fr).

1. L'analyse s'appuie sur une exploitation de l'enquête « Génération 98 » du Céreq menée dans le cadre d'une convention d'association Céreq-Matisse CNRS-Université de Paris I. En 2001, le Céreq a interrogé 54 000 jeunes sortis de formation initiale en 1998.

savoir-faire et savoir-être qui éclipsent le concept de qualification (Stroobants, 1991). Dans la littérature s'intéressant plus spécifiquement au contenu des compétences attendues par les employeurs, deux grandes dimensions ressortent : les compétences dites générales ou transférables et celles propres à l'emploi, ces deux aspects étant souvent utilisés de manière indissociables et, dans cette logique, c'est avant tout le coût d'acquisition des compétences qui compte pour l'entreprise (Léné, 1998).

Depuis les années 1980, les modes de gestion des ressources humaines se sont modifiés, valorisant des critères individuels de compétences. Comme le souligne Dubar (2002), la notion de compétence est devenue une arme de bataille au service de l'entreprise, portée par le CNPF de l'époque, contre celle de qualification, notion collective défendue par les syndicats en perte de vitesse. Le patronat donne alors sa définition des compétences comme étant « ce qui se manifeste dans le travail et ce qui est reconnu par l'employeur ». L'entreprise cherche ainsi à imposer ses propres critères individuels d'évaluation (et de rémunération) contre la logique statutaire de défense des salariés.

À première vue, dans un contexte de montée des exigences à l'embauche, le diplôme reconnaît le savoir mais ne suffit plus, l'expérience professionnelle ou les performances réalisées deviennent au moins aussi importantes que les certifications scolaires dans la rémunération. Les capacités relationnelles attendues des salariés ainsi que leurs capacités à coopérer avec d'autres sont privilégiées dans la logique d'un ajustement à la diversité de la demande des clients. Ainsi, pour Eymard-Duvernay et Marchal (1997), l'entreprise ne recrute plus des « spécialistes » ou des « qualifications », mais des « potentiels. » En phase avec les évolutions sur les marchés des produits (zéro-défaut...), « on pourrait dire que la charge de l'assurance est massivement reportée sur les salariés, ce qui expliquerait le déploiement du discours sur les compétences ». Ce déplacement de la charge de l'assurance s'accompagne de plusieurs transformations des contrats de travail : ceux-ci deviennent de plus en plus incomplets, les relations sont aussi plus interactives et évoluent vers des relations de services, d'où la perte de pertinence de la notion de « poste » pour planifier les relations de travail. Les salariés doivent alors pouvoir s'adapter à des exigences variées, l'une des conséquences est une sélection accrue à l'embauche, via une élévation des niveaux de diplôme notamment car ceux-ci demeurent des signaux déterminants. Parmi les critères de recrutement actuellement valorisés par les entreprises, le diplôme acquiert, de fait, plus d'importance et surtout, le niveau demandé par l'entreprise est intentionnellement surévalué par rapport au poste à pourvoir. Cette logique ressort dans les phénomènes de déclassement observés, notamment sur le marché du travail ordinaire (Lizé, 2004). Ce mouvement de surqualification à l'embauche s'explique, dans la logique de l'entreprise, par une anticipation des besoins de mobilité potentielle et de flexibilité. Comme le souligne Askenazy (2004), « polyvalence, polyvalences, équipes autonomes, justes à temps, qualité : ces pratiques fonctionnent le plus souvent en clusters ou grappes... et sont présentes simultanément dans une même entreprise » (p. 13) ; ces exigences de réactivité forment l'un des signes de l'avènement d'un nouveau productivisme qualifié de « productivisme réactif » par cet auteur.

En ce sens, l'analyse récente menée par Marchal et Rieucou (2005) souligne la sélectivité des annonces d'offres d'emploi en France comparativement à d'autres pays européens, sur des critères d'âge, d'expérience et surtout de formation : les annonces en France mentionnent dans 73 % des cas des critères de formation, principalement des études supérieures et pour des emplois les plus divers contre 27 % en Grande-Bretagne, où les employeurs s'intéressent avant tout aux outils maîtrisés par le candidat ou à ses capacités de travail. En Espagne, un niveau de formation est fréquemment demandé (63 %) mais il s'agit souvent de diplômes du secondaire. La surqualification à l'embauche semble donc être une spécificité française où, par ce biais, les employeurs cherchent à « obtenir des garanties sur le potentiel des candidats mesuré par un haut niveau d'études ». Marchal et Tornay (2003) qui ont retracé cette progression depuis les années 1960, précisent que le critère du « bac+x années d'études » est devenu un standard bien particulier à la France. Dans un bon nombre d'activités telles que les services ou le commerce, des qualités transversales sont exigées et le diplôme sert alors de vecteur même s'il apparaît comme manifestement surestimé par rapport à la nature du poste. Déjà, au milieu des années quatre-vingt-dix, un niveau « bac+2 » s'imposait pour être embauché sur des emplois de vendeur dans des grandes chaînes de magasin d'habillement par exemple (Lizé, 1998). Les pratiques des entreprises montrent que celles-ci recherchent rarement des profils précis qui seraient « en adéquation » avec le poste à pourvoir et qu'elles ont plutôt tendance à diversifier leurs recrutements et à prendre en compte les qualités observées et les compétences lors de l'affectation ou des promotions, le niveau de formation initiale jouant alors un rôle de prérequis et de filtre. Différentes études montrent que le contenu des compétences sociales ou générales telles que la capacité à travailler en équipe, à communiquer par exemple, varie selon le contexte professionnel et surtout que les exigences à l'embauche sont loin de toujours correspondre aux besoins².

Or, les façons de juger les candidats peuvent entretenir des déséquilibres si tous adoptent les mêmes standards (sélection par le diplôme par exemple). En ce sens, les déséquilibres actuels sur le marché du travail ne seraient pas le résultat d'une procédure naturelle où le marché sélectionnerait les plus aptes, mais le résultat de la diffusion de nouvelles normes de jugement qui induit une discrimination plus grande entre les individus sur des critères de

2. Cas de la SNCF par exemple, in Coutrot, Lautman, 2005, In : *Des formations pour quels emplois ?* À paraître.

compétence individuelle repérée par une série d'indices (Eymard-Duvernay, 1998, 2001). L'état du marché du travail et les politiques des entreprises déterminent en grande partie le déclassement : l'amélioration de la conjoncture profite traditionnellement aux jeunes mais elle ne leur donne pas pour autant un emploi en correspondance avec leur niveau de formation. Le déclassement devient alors un marqueur dans un processus en cascade qui génère, *in fine*, du chômage et de l'exclusion pour ceux dépourvus de certification scolaire. Selon cette hypothèse, la question de la répartition des emplois n'est donc pas secondaire, le processus de sélection qui pousse au déclassement génère du chômage concentré sur certaines fractions de la population, les jeunes non diplômés notamment³.

I.2. Les logiques à l'œuvre sur les emplois aidés

Néanmoins, cette logique n'est pas la seule à l'œuvre sur le marché du travail et les modes de jugement sur les compétences peuvent varier selon les conventions retenues par les agents, Eymard-Duvernay et Marchal (1997) distinguent ainsi quatre modes, l'institution, le marché, le réseau et l'interaction, chacun représentant un dispositif qui instrumente le jugement⁴. Selon ces auteurs, la notion de « convention de compétence » marque ainsi la pluralité des registres entre lesquels le recruteur peut arbitrer. Cette approche présente l'intérêt de se centrer sur les variations du jugement des employeurs dans un contexte où la lecture des compétences se transforme et de rendre compte de la formation de régularités visibles au travers des statistiques (éliminer les candidats non diplômés par exemple). Comment les emplois aidés se positionnent-ils dans cet espace ? Impulsent-ils une variation du jugement ou un mode d'appréciation des compétences plus ouvert à des personnes en difficulté sur le marché du travail ? Servent-ils « d'intermédiaire » au sens où ils permettraient le passage d'une convention à une autre ? Très largement, les dispositifs ciblés de la politique de l'emploi visent à modifier la file d'attente du chômage, en compensant la moindre productivité supposée de certains par une baisse du coût du travail pour les entreprises et en impulsant des effets contre-sélectifs en faveur des jeunes ou des peu qualifiés par exemple. Les modes de jugement sur les compétences sont-ils pour autant fondamentalement différents de ceux mobilisés sur le marché du travail ordinaire ? L'approche en termes de déclassement fournit des indices pour comprendre comment les ajustements se réalisent sur ces emplois qui diffèrent en partie de ceux observables sur le marché du travail ordinaire. En effet, la question de la relation entre la formation des jeunes et la qualification des postes sur les emplois aidés fait intervenir une combinaison de stratégies d'acteurs : celle des jeunes, des entreprises et de l'État, via le ciblage des dispositifs. À grands traits, la période couverte par l'enquête « Génération 98 » peut se caractériser par la montée en charge du dispositif « emploi-jeunes » et par une bonne tenue des contrats en alternance (Lizé, 2002). Les trois stratégies d'acteurs précitées se mêlent car, d'une part, ces dispositifs attirent des jeunes de plus en plus diplômés et, d'autre part, ces contrats aidés concernent très majoritairement des emplois qualifiés au sens large, souvent classés parmi les « professions intermédiaires ». Enfin, l'impulsion donnée par les pouvoirs publics, tant sur l'exemple des emplois-jeunes que des contrats en alternance, ne s'inscrit pas dans une logique de ciblage sur les bas niveaux de formation. L'objectif affiché de ces politiques est de relever les niveaux de qualification mais sans forcément partir des plus bas, c'est-à-dire de jouer de l'embauche des jeunes en général (et non exclusivement des non-diplômés). Les processus de déclassement sur les emplois aidés se placent à la conjonction de ces trois types de stratégies qui peuvent partiellement jouer en sens contraire : selon la vitesse de l'élévation du niveau des diplômés des bénéficiaires, de la montée ou non de la qualification des postes occupés et des objectifs explicites ou implicites des pouvoirs publics.

2. Quelles correspondances entre l'emploi et la formation ?

2.1. Les trajectoires sur des emplois aidés diffèrent-elles de celles sur le marché du travail ordinaire ?

Le type de trajectoire des jeunes en emploi aidé à la date de l'enquête, en 2001 peut être comparé aux parcours sur des emplois normaux.

3. Le taux de chômage des bas niveaux de qualification est resté élevé durant la période de croissance de l'emploi non qualifié entre 1998 et 2001, cette croissance n'a donc que peu profité aux demandeurs d'emploi faiblement diplômés. En mars 2001, le taux de chômage des non-diplômés ou titulaires d'un CEP atteint 14,1 % contre 8,8 % en moyenne ; cf. Aerts, Bigot 2002.

4. Les auteurs s'appuient sur un travail empirique concernant le recrutement de personnel qualifié ou de cadre pour construire une carte du régime d'action des recruteurs.

Tableau 1

TYPE DE TRAJECTOIRE SUR DES EMPLOIS AIDES ENTRE 1998 ET 2001

	Répartition (en %)
Accès rapide et durable à l'emploi	57,12
Service national puis accès rapide et durable à l'emploi	7,62
Décrochage temporaire de l'emploi	4,67
Chômage puis accès durable à l'emploi	18,58
Basculement hors de l'emploi	1,36
Formation hors emploi	2,99
Reprise des études	0,25
Longue période d'inactivité	2,21
Chômage prolongé	5,19
Total	100

Source : Céreq, enquête « Génération 98 », 2001.

Tableau 2

TYPE DE TRAJECTOIRE SUR DES EMPLOIS NON AIDES ENTRE 1998 ET 2001

	Répartition (en %)
Accès rapide et durable à l'emploi	64,30
Service national puis accès rapide et durable à l'emploi	10,22
Décrochage temporaire de l'emploi	5,03
Chômage puis accès durable à l'emploi	11,25
Basculement hors de l'emploi	2,32
Formation hors emploi	2,00
Reprise des études	0,47
Longue période d'inactivité	1,73
Chômage prolongé	2,67
Total	100

Source : Céreq, enquête « Génération 98 », 2001.

Le tableau 1 montre que les bénéficiaires des politiques de l'emploi ont moins fréquemment que les autres suivi une trajectoire caractérisée par l'accès rapide et durable à l'emploi (57 % contre 64 % respectivement). En effet, ils ont plus souvent connu le chômage avant d'accéder à un poste (18,5 % contre 11 %) ou aussi subi une période de chômage prolongée (5 % de ceux en emploi aidé contre 2,6 % pour les autres). Ce rapide cadrage montre que les politiques de l'emploi s'adressent donc, pour partie, à des jeunes ayant plus de difficultés d'insertion que les autres. Néanmoins, l'accès rapide et durable à l'emploi caractérise plus de la moitié des ces trajectoires, ce qui suppose que l'embauche sur un emploi aidé s'est faite souvent dès la sortie du système éducatif (pour les contrats de qualification notamment) et que ce recrutement peut être considéré comme stable, soit parce que le contrat aidé est à durée indéterminée, ou soit parce que le dispositif public a débouché sur une embauche sur un contrat normal (environ un quart des embauches sur des emplois aidés sont transformés en recrutement sur un contrat de droit commun). À l'évidence, les mesures pour l'emploi tiennent une place qui semble se différencier entre un rôle de sas dans un parcours d'insertion durable et un rôle de soutien à l'embauche, souvent précaire, pour des jeunes ayant des difficultés à trouver un emploi.

Si la part des bénéficiaires des politiques de l'emploi est à peu près la même au début et à la fin de la période d'insertion (cf. encadré 1), la nature des dispositifs diffère sensiblement : les contrats de qualification forment presque la moitié des embauches sur des emplois aidés pour le premier emploi, en 1998, mais ils ne représentent plus que 25 % des cas en fin de parcours (2001), ce qui peut s'expliquer par la durée de ces contrats et par l'éventuelle embauche de la personne sur un contrat « normal ». Le mouvement inverse est observable pour les emplois-jeunes qui forment un tiers des cas pour les premiers emplois et quasiment la moitié des situations en emplois aidés à la date de l'enquête. Signalons aussi que, sauf pour les sortants de 3^e cycle, les jeunes de « Génération 98 » ont, trois ans après leur sortie du système scolaire, des trajectoires plus précaires que ceux de « Génération 92 ». Pour les sortants de niveau bac+4, les emplois-jeunes contribuent à cette augmentation (Céreq, 2001).

Encadré 1

LA REPARTITION DES EMPLOIS AIDES DANS L'ENQUETE « GENERATION 98 »

Le positionnement des jeunes bénéficiaires des politiques de l'emploi peut s'apprécier en étudiant leur situation lors de leur premier emploi en 1998 et à la date de l'enquête, en 2001. Au cours de leur parcours d'insertion, 15 % des jeunes sont passés par un dispositif de la politique de l'emploi, ils ont bénéficié en moyenne de 1,05 contrat aidé (Céreq, 2001).

Les « premiers » emplois aidés, en 1998 : 9,2 % des premiers contrats de travail sont des emplois aidés, dont 13,9 % de CES, 42,7 % des contrats de qualification et 33 % des emplois-jeunes. Quatre sur cinq de ces emplois-jeunes sont occupés par des personnes ayant au moins le niveau baccalauréat (champ : hors apprentissage, contrat de qualification, contrat d'adaptation, CES, emploi-jeunes, stagiaires, autres emplois aidés).

Les « derniers » emplois aidés, en 2001, à la date de l'enquête : il s'agit alors du dernier emploi occupé par le jeune, soit trois ans après la sortie du système éducatif. Parmi les jeunes ayant un emploi en 2001, 9,8 % ont un emploi aidé dont 9,6 % en CES, 49 % en emploi-jeune, 25,7 % en contrat de qualification (champ : apprentissage, contrat de qualification, contrat d'adaptation, CES, emplois-jeunes et autres emplois aidés – hors stage).

L'une des questions principales est de voir si le passage en mesure améliore la probabilité d'une insertion stable et de qualité. Pour ce faire, certaines études comparent une population de bénéficiaires à une population témoin ayant des caractéristiques identiques en termes de niveau de diplôme, mais n'ayant pas bénéficié du dispositif⁵. Les résultats concernant l'insertion dans l'emploi 39 mois après la sortie du dispositif confirment le rôle différencié des différents emplois aidés : certains, tel le contrat de qualification, conduisent dans la plupart des cas vers un CDI de droit commun, d'autres tel que le CES notamment, se dirigent nettement plus souvent vers des emplois temporaires ou d'autres mesures pour l'emploi. De plus, ces analyses intègrent une dimension qualitative et subjective en s'intéressant au regard que portent les bénéficiaires sur les mesures de la politique de l'emploi (Charpail, Klein, Zilberman, 2005). Globalement, nous savons que l'impact des passages par des emplois aidés est d'autant plus positif que ces emplois sont proches des emplois normaux, c'est-à-dire des conditions du marché du travail ordinaire. Ceci s'explique par le fait que, plus les emplois aidés ont des caractéristiques similaires aux autres, plus le recrutement à l'entrée est sélectif, les entreprises privilégiant alors des bénéficiaires dont les caractéristiques se rapprochent de leurs exigences habituelles. À l'inverse, les emplois aidés très ciblés sont clairement situés sur un marché du travail protégé (CES par exemple). Ils profitent, en partie, aux personnes les plus en difficulté, mais leur retour sur l'emploi normal ne se fait pas aisément de manière spontanée et n'est possible qu'à condition d'organiser des itinéraires d'insertion avec des étapes progressives, ceux-ci étant indispensables pour éviter la récurrence entre les emplois aidés et le chômage. Hormis ces trajectoires organisées, d'une façon générale, les modes d'utilisation des dispositifs par les employeurs montrent une dualisation des emplois aidés avec, d'un côté, des subventions pour des emplois présentant par ailleurs toutes les caractéristiques des emplois normaux et, à l'opposé, des quasi-enfermements dans des statuts très spécifiques qui rappellent les ateliers protégés réservés aux travailleurs handicapés (Freyssinet, 2001). Une telle dualisation est présente dans nos données de par l'existence de divers dispositifs de la politique de l'emploi destinés aux jeunes.

2.2. Évolution du déclassement

Sans ignorer les différents problèmes conceptuels, méthodologiques et empiriques posés par la notion de déclassement (Forgeot, Gautié, 1997 ; Giret, Hatot, 2001), nous choisirons de centrer notre étude sur une approche statistique qui prend en compte les modifications des distances entre le niveau de diplôme et le niveau de qualification des emplois intervenues récemment (Nauze-Fichet, Tomasini, 2002). Cette approche statistique s'avère restrictive car, dans la table de correspondance retenue, les personnes ne sont « potentiellement » déclassées qu'à partir du niveau « diplômé du baccalauréat général ». En quelque sorte, ici, le nombre fait la norme et celle-ci dépend beaucoup de la période retenue. Néanmoins, avec toutes ses limites, cette approche vise avant tout à identifier les grands décalages entre formation et emploi⁶. À titre de cadrage, dans l'enquête « Génération 98 », les différentes recherches menées sur cette question s'accordent sur l'existence d'un déclassement massif : un jeune sur

5. Cette méthode est utilisée par la Darès qui, à l'aide de l'enquête « Panel de bénéficiaires de la politique de l'emploi », compare les situations des personnes en emplois aidés et des témoins (Darès, 2003).

6. La qualification des emplois est approchée par la CSP (Chardon, 2001).

deux est déclassé lors de son premier emploi et plus d'un sur trois se considère comme déclassé (Giret, Lopez, 2005). Retenons que, très globalement, environ un tiers des jeunes subissent une situation de déclassement au début des années 2000⁷.

Globalement, nos résultats montrent que le déclassement statistique est de plus faible ampleur sur les emplois aidés et qu'il diminue au cours des trois premières années d'insertion sur le marché du travail. Ces tendances sont lisibles dans les tableaux de contingences présentant, en profils-lignes, les correspondances entre l'emploi et la formation par niveau de diplôme. Il convient de tenir compte du fait que la conjoncture de l'emploi s'est améliorée entre 1998 et 2001, tendance qui peut contribuer à expliquer un meilleur positionnement des diplômés face aux employeurs lors de leur recrutement, ce qui conforte l'hypothèse d'un déclassement conjoncturel (Fondeur, 2001).

Le déclassement sur le premier emploi, en 1998

Les dispositifs publics auraient tendance à protéger les jeunes lors de leur première entrée en activité, surtout pour les niveaux « baccalauréat » et « bac+2 » car la relation entre le niveau de diplôme et la qualification des emplois est meilleure que sur les emplois non aidés. Cette protection s'observe aussi trois ans plus tard (en 2001), même si les écarts sont moins forts. Toutefois, les situations relatives sur ces deux segments du marché du travail n'évoluent pas de la même manière. Le tableau 3 donne une première approche des positions professionnelles des jeunes sortis du système scolaire en 1998, donc dès leur sortie de formation initiale lorsqu'ils ont eu accès à un emploi aidé : les titulaires du baccalauréat sont déclassés dans 3,7 % des cas et 12,3 % pour les niveaux bac+2, niveaux sensiblement plus faibles que sur des contrats de droit commun. Les deuxièmes cycles sont déclassés dans 23,2 % des cas et les troisièmes cycles dans 62,1 % des cas. Pour les emplois aidés, le déclassement s'accroît donc fortement avec le niveau de diplôme du jeune.

Toujours à la sortie du système éducatif, en 1998, les positions respectives face au déclassement s'avèrent sensiblement différentes lorsque l'on s'intéresse au marché du travail ordinaire (tableau 4). En effet, les décalages ne s'accroissent plus alors avec le niveau de diplôme : les titulaires du baccalauréat sont beaucoup plus souvent déclassés, dans 29,6 % des cas, il en est de même pour les niveaux bac+2 qui sont dans cette situation dans 23,8 % des cas et pour les diplômés du 2^e cycle (32 %). Les troisièmes cycles subissent un déclassement dans 28 % des cas, ce qui est nettement moins fréquent que sur les emplois aidés. Excepté pour les personnes très diplômées, cette table de correspondance atteste d'écarts sensibles entre les positions auxquelles les jeunes pourraient prétendre et la réalité de leur premier emploi.

Tableau 3

PREMIER EMPLOI AIDE, EN 1998 (EN %)

Catégorie socioprofessionnelle								
Diplôme	Cadre, professeur ingénieur	Profession intermédiaire	Employé qualifié	Ouvrier qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier non qualifié	Autre	Total
Non qualifié	0	7,34	14,37	23,8	23,33	27,11	4,01	100
CAP/BEP, non diplômé, 2 ^e ou 1 ^{ère}	0	12,89	17,25	23,23	25,82	18,42	2,38	100
CAP/BEP	0,24	13,31	26,32	22,01	21,12	15,36	1,64	100
Niveau bac, non diplômé	0	32,49	21,99	9,96	23,66	9,83	2,08	100
Bac pro ou techno	0,76	39,17	34,13	9,46	7,6	7,43	1,45	100
Bac+1 ou bac+2, non diplômé	1	58,01	28,05	1,95	7,14	1,82	2,03	100
Bac+2	2,92	62,4	19,98	2,09	3,76	6,46	2,4	100
2 ^e cycle	9,03	66,43	18,31	1,19	2,75	0,96	1,34	100
3 ^e cycle	35,29	35,78	22,64	2,41	1,35	0	2,53	100

Source : Céreq, enquête « Génération 98 », 2001.

Lecture : Les cases grisées indiquent une situation de « sur-diplômé » par rapport à la catégorie socioprofessionnelle de l'emploi occupé, en référence à la table de correspondance diplôme-catégorie socioprofessionnelle de l'année 2001 (Nauze-Fichet, Tomasini 2002). La lecture se fait en ligne (total=100).

7. Selon Nauze-Fichet et Tomasini, 36 % des jeunes sortis du système éducatif en 1998 sont déclassés en 2001 (données : « Génération 98, Céreq). À titre de comparaison, les résultats tirés de l'Enquête Emploi donnent une estimation très proche pour l'année 2000 (39,7 %), dans les deux cas, le déclassement ne peut intervenir qu'à partir du niveau « baccalauréat » (Nauze-Fichet, Tomasini, 2002, 2004).

Selon la norme que nous avons retenue, les titulaires d'un bac professionnel ou technologique ne peuvent pas être « statistiquement » déclassés, quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle de l'emploi qu'ils occupent. Mais, il convient de souligner que 42 % d'entre eux ont été embauchés sur des postes non qualifiés, l'écart est ici très net avec les emplois aidés où cette situation ne représente que 15 % des cas.

Tableau 4

PREMIER EMPLOI NON AIDE, EN 1998 (EN %)

Diplôme	Catégorie socioprofessionnelle							Total
	Cadre, professeur ingénieur	Profession intermédiaire	Employé qualifié	Ouvrier qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier non qualifié	Autre	
Non qualifié	0,28	4	8,48	17,94	19,16	46,17	3,97	100
CAP/BEP, non diplômé, 2 ^e ou 1 ^{ère}	0,43	4,19	8,35	22,01	17,68	43,66	3,69	100
CAP/BEP	0,2	5,18	11,32	26,34	21,01	32,43	3,53	100
Niveau bac, non diplômé	0,66	9,68	16,32	19,4	18,93	31,13	3,87	100
Bac pro ou techno	0,49	11,94	22,65	18,85	17,2	24,68	4,19	100
Bac+1 ou bac+2, non diplômé	2,69	22,92	21,36	8,43	20,66	21,19	2,75	100
Bac+2	3,4	48,28	22,17	5,35	7,54	10,98	2,28	100
2 ^e cycle	26,67	37,81	17,69	2,01	8,08	4,63	3,12	100
3 ^e cycle	70,59	19,66	5,46	0,74	1,41	0,88	1,26	100

Source : Céreq, enquête « Génération 98 », 2001.

Constata-t-on un changement entre le premier emploi et celui occupé trois ans plus tard en termes de positionnement professionnel ?

Trois ans après la sortie du système éducatif, les phénomènes de déclassement sur des emplois aidés demeurent très contrastés selon le niveau de diplôme (tableau 5). Les titulaires du baccalauréat sont dans une situation à peu près identique à celle observée lors de leur première entrée sur le marché du travail (4 % de déclassement), notons cependant que la qualification des emplois s'est élevée : ils occupent plus fréquemment des postes d'ouvrier qualifié et aussi de profession intermédiaire. Pour les bac+2, le déclassement s'est réduit (9,2 % des cas) en raison d'une mobilité professionnelle ascendante des ouvriers non qualifiés vers des postes d'employés qualifiés. Les diplômés d'un deuxième cycle restent déclassés dans 23,4 % des cas trois ans plus tard, leurs positions professionnelles semblent avoir peu bougé. En revanche, le mouvement inverse s'observe pour les diplômés d'un troisième cycle, encore plus souvent déclassés en 2001 sur des contrats aidés. Cependant, il convient de remarquer que les mesures publiques ne s'adressent que marginalement aux troisièmes cycles, parmi les emplois aidés, les jeunes de ce niveau de diplôme ne forment que 2,5 % des cas. Mais cette tendance peut témoigner d'une possible dégradation de la situation des plus diplômés au cours des trois années couvertes par l'enquête car les titulaires d'un troisième cycle sont encore moins nombreux sur des emplois de cadre en fin de parcours que lors de leur insertion professionnelle. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées : les diplômés d'un troisième cycle connaissant des difficultés d'insertion professionnelle prennent un emploi coûte que coûte, ils ont pu débiter leur activité professionnelle sur des postes « normaux » mais ceux-ci n'ont pas abouti à une stabilisation dans l'emploi. Ils se sont alors reportés vers des emplois aidés d'un niveau « profession intermédiaire » ou « d'employé qualifié », même s'ils ne correspondent pas à une position à laquelle ils peuvent légitimement prétendre.

Sur les emplois « normaux », le déclassement diminue entre le premier et le dernier emploi, ce qui témoigne du processus d'ajustement qui s'est effectué au cours des trois ans (tableau 6). Les positions auxquelles les jeunes peuvent accéder s'accordent donc mieux avec leur niveau de formation en fin de parcours d'insertion. Cette tendance se remarque pour tous les niveaux de diplôme, même pour les baccalauréats professionnels qui occupent, en 2001, nettement moins souvent des emplois non qualifiés (31 % des cas), le glissement s'étant effectué au profit des postes « qualifiés » au sens large. De même, les titulaires d'un troisième cycle sont nettement moins déclassés, 20,5 % d'entre eux, car ils sont plus nombreux à avoir accédé à des postes de cadre. Cependant, pour les niveaux allant du « baccalauréat » à « bac+2 », le niveau relatif du déclassement demeure élevé, notamment car ces jeunes occupent souvent un poste d'ouvrier non qualifié (12 % des bacheliers). Globalement, il est probable que la bonne conjoncture ait favorisé un mouvement de recul de la surqualification à l'embauche, les jeunes dotés d'un diplôme donné ont alors plus de chances d'accéder à un poste correspondant à leur niveau de formation.

Tableau 5

« DERNIER » EMPLOI AIDE, EN 2001 (EN %)

Diplôme	Catégorie socioprofessionnelle							Total
	Cadre, professeur ingénieur	Profession intermédiaire	Employé qualifié	Ouvrier qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier non qualifié	Autre	
Non qualifié	0	8,39	12,68	22,33	21,17	33,77	1,67	100
CAP/BEP, non diplômé, 2 ^e ou 1 ^{ère}	0	16,31	17,92	18,2	22,78	22,42	2,38	100
CAP/BEP	0,07	16,69	22,96	19,87	21,83	17,25	1,33	100
Niveau bac, non diplômé	2,05	40,02	16,92	8,68	15,09	13,93	3,31	100
Bac pro ou techno	1,09	40,04	32,68	9,37	10,57	3,03	3,23	100
Bac+1 ou bac+2, non diplômé	1,92	61,97	22,09	2,59	8,49	1,59	1,35	100
Bac+2	1,95	63,79	23,82	2,19	5,93	1,09	1,23	100
2 ^e cycle	6,32	69,85	19,33	1,97	2	0,12	0,43	100
3 ^e cycle	27,74	42,2	27,34	0,46	1,06	0	1,2	100

Source : Céreq, enquête « Génération 98 », 2001.

Tableau 6

« DERNIER » EMPLOI NON AIDE, EN 2001 (EN %)

Diplôme	Catégorie socioprofessionnelle							Total
	Cadre, professeur ingénieur	Profession intermédiaire	Employé qualifié	Ouvrier qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier non qualifié	Autre	
Non qualifié	0,35	5,27	8,74	21,68	17,4	42,41	4,15	100
CAP/BEP, non diplômé, 2 ^e ou 1 ^{ère}	0,65	5,14	8,6	27,94	16,92	37,25	3,52	100
CAP/BEP	0,45	7,05	13	29,86	17,39	29,86	3,7	100
Niveau bac, non diplômé	0,77	13,54	19,01	22,05	15,53	24,76	4,4	100
Bac pro ou techno	1,8	15,66	26,22	21,47	13,88	17,34	4,35	100
Bac+1 ou bac+2, non diplômé	4,33	30,28	28,65	10,24	11,5	11,72	3,31	100
Bac+2	6,38	56,43	22,81	4,43	3,6	4,29	2,06	100
2 ^e cycle	33,66	41,9	16,29	1,67	2,95	0,94	2,59	100
3 ^e cycle	78,75	15,76	3,66	0,37	0,47	0,19	0,8	100

Source : Céreq, enquête « Génération 98 », 2001.

Pour partie, les emplois aidés n'ont donc pas vocation à permettre une mobilité professionnelle ascendante au sein de l'établissement d'accueil (cas des CES ou de certains emploi-jeune notamment). En revanche, avec le temps, et donc au cours du processus d'insertion sur le marché du travail, il est probable que la situation des jeunes qui étaient déclassés s'améliore sur le marché du travail ordinaire car ceux-ci sont susceptibles d'offrir des possibilités de mobilité professionnelle ou de promotion. Les ajustements peuvent se faire de deux façons : soit par une promotion interne dans la même entreprise soit par une mobilité d'emploi à emploi. Sur les emplois « normaux », une partie des déclassés seraient donc temporaires, liés au moment de l'insertion sur le premier emploi.

Globalement, la surévaluation des diplômes à l'embauche conforte l'hypothèse de recrutement sur un « potentiel » et contribuerait à expliquer l'enchaînement entre la montée des niveaux de formation dans une classe d'âge et la progression du déclassé. Les emplois aidés semblent former un espace intermédiaire qui échappe partiellement à cette logique, notamment jusqu'au niveau bac+2, ce qui confirme que les emplois aidés sont *a priori* destinés aux jeunes peu diplômés. Le ciblage des dispositifs sur des niveaux de diplôme précis semble donc essentiel, il contribue globalement à limiter la surqualification à l'embauche. Ce résultat conduit aussi à s'interroger sur l'utilité des dispositifs pour les jeunes fortement diplômés qui n'ont, sans doute, pas besoin de ces supports pour s'insérer et les

comportements de sur-sélection des entreprises semblent tenir ici un rôle déterminant. Cependant, le diplôme ne forme pas une clé unique mais plutôt un élément d'un processus, surtout si la personne est passée par le chômage, sachant qu'il accroît nettement les risques de déclassement⁸. Ainsi, Nauze-Fichet et Tomasini (2004) montrent qu'à tous niveaux de diplômes confondus, 20 % des personnes ayant connu une période de chômage importante en sortent par un emploi déclassé. Les difficultés rencontrées sur le marché du travail, chômage et précarité (les deux étant souvent liés), semblent être en grande partie à l'origine de ces désajustements qualitatifs. Ceux-ci témoigneraient d'une baisse de la résistance au déclasserement de certains jeunes diplômés : en effet, la stabilité de l'emploi forme l'objectif prioritaire d'une large majorité des jeunes (60 % dans « Génération 98 »), loin devant celui de « faire carrière » (26 %) ou de ménager sa vie privée hors travail (14 %). Tout se passe comme si les niveaux de qualification ou de rémunération devenaient secondaires face aux difficultés à trouver ou à conserver un emploi.

Au total, lors de l'insertion sur le marché du travail, le déclasserement peut renvoyer à deux grands types de phénomènes distincts : à un décalage entre l'emploi et la formation qui peut s'avérer durable ou à une stratégie adaptative s'appuyant sur des passerelles, où certains emplois aidés ont un rôle à jouer. De ce fait, les déclassements qui apparaissent très importants sur le premier emploi auront une importance différenciée selon que l'emploi initial est un emploi de transition, un emploi d'attente, un petit boulot, un pis-aller ou un emploi tremplin (Rose, 2005).

Conclusion

Cette étude souligne d'une part l'ampleur du déclasserement sur le marché du travail ordinaire et, dans une moindre mesure, sur les emplois aidés lorsque les jeunes sont fortement diplômés et, d'autre part, que ce phénomène ne se résorbe que partiellement au cours du processus d'insertion observé ici sur trois ans. Les conditions de l'insertion professionnelle vues sous le prisme du déclasserement montrent toute l'importance du diplôme dans l'évaluation des qualités par l'employeur, surtout si celui-ci anticipe des besoins de mobilité ou de flexibilité. À l'évidence, le recrutement des jeunes passe par une sélection sur les compétences où le diplôme joue un rôle clé pour apprécier le potentiel des candidats, même pour des emplois peu qualifiés. Nos données montrent que les dispositifs publics d'insertion échappent en partie à cette logique et qu'ils forment donc un espace relativement protégé, surtout lors du premier emploi. Mais ce repérage statistique global masque une profonde hétérogénéité des modes d'usage des dispositifs publics par les entreprises, le contrat de qualification formant souvent un tremplin pour l'emploi stable tandis que d'autres restent précaires et sans perspective de mobilité ascendante.

Le diplôme joue traditionnellement un rôle de signal des capacités productives des candidats et les pratiques de surestimation reflètent plusieurs tendances à l'œuvre sur le marché du travail. Les enquêtes par entretiens soulignent la myopie des capacités d'anticipation de nombre d'employeurs quant à leurs besoins en main-d'œuvre ; leurs profils de postes, souvent flous, témoignent de leurs difficultés à cerner avec précision la nature de leurs besoins et *a fortiori* de leur évolution. Cette valorisation des compétences génératrice de déclasserement n'est bien sûr pas la seule à l'œuvre sur le marché du travail, elle semble surtout être le fait d'entreprises privilégiant une logique marchande et individualisée des relations d'emploi. *A contrario*, d'autres, plus outillées en matière de gestion prévisionnelle des emplois ne pratiquent pas de surqualification à l'embauche⁹. Même si dans les discours, la logique de compétence a supplanté celle des qualifications, la nature des besoins semble y être mieux planifiée. Celles-ci optent pour d'autres systèmes de filtrage pour sélectionner leurs candidats qui ne passeraient pas par une surenchère des diplômes.

Bibliographie

Aerts A.-M., Bigot J.-F., 2002, « Enquête sur l'emploi de mars 2002 », *INSEE Première*, n° 857.

Askenazy P., 2004, *Les désordres du travail*, coll. La république des idées, Seuil.

Céreq, 2001, *Quand l'école est finie...*, Céreq, 75 p.

Chardon O., 2001, « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », *INSEE Première*, n° 796.

8. Cf. Lizé (2004), résultats des modèles Logit sur l'impact du chômage sur le déclasserement.

9. Entretiens avec la direction des ressources humaines d'Arcelor dans le cadre du DESS AGE, Université de Paris I, Lizé, 2005.

- Charpail C., Klein T., Zilberman S., 2005, « Évaluation des politiques d'emploi : la deuxième génération des panels des bénéficiaires », *Document d'études*, Darès, n° 95, février.
- Darès, 2003, *Les politiques de l'emploi et du marché du travail*, coll. Repères, La Découverte.
- Darès, 2005, Évaluer les contrats aidés : l'apport des panels, colloque du 8 février, Paris.
- Dubar C., 2002, « Professionnalisation, qualification et compétences, genèse de notions », In : Chauvière, Tronche (dir.), *Qualifier le travail social*, Dunod, p. 74-79.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E., 1997, *Façon de recruter, le jugement des compétences sur le marché du travail*, Métailié.
- Eymard-Duvernay F., 1998, « Les marchés du travail, une approche institutionnaliste pluraliste », Communication au séminaire « Politique économique », Forum, Université de Paris X, juillet.
- Eymard-Duvernay F., 2001, « Principes de justice, chômage et exclusion : approfondissements théoriques » In : Bessy, Eymard-Duvernay F., de Larquier, Marchal (dir.), *Des marchés du travail équitables ?* PIE –Peter Lang, p. 271-297.
- Freyssinet J., 2001, « Plein emploi, droit au travail, emploi convenable », *Problèmes économiques*, n° 2711, p. 11-16.
- Fondeur Y., 2001, *Insertion professionnelle des jeunes et cycle économique*, thèse de doctorat, Université de Paris I.
- Forgeot G., Gautié J., 1997, « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, p. 53-74.
- Giret J. F., Hatot C., 2001, « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation et Emploi*, n° 75, p. 59-73.
- Giret J. F., Lopez A., 2005, « Adapter les formations aux emplois : un enjeu pour les politiques éducatives ? », In : *Des formations pour quels emplois* (titre provisoire), La Découverte (à paraître).
- Léné A., 1998, « La production d'adaptabilité : stratégies d'entreprises et compétences transversales », In : Stankiewicz, *Travail, compétences et adaptabilité*, L'Harmattan, p. 211-233.
- Lizé L., 1998, *Analyse économique de la sortie du chômage : embauche des demandeurs d'emploi et intermédiation publique en France*, Thèse de doctorat, Université de Paris I.
- Lizé L., 2002, « Quelle place pour les politiques de l'emploi en période de croissance ? », In : *Politiques sociales et croissance économique*, Tome II, ed. Dupuis et alii, L'Harmattan.
- Lizé L., 2004, « Décalages entre emploi et formation, comparaison des emplois aidés et non aidés », *Notes Emploi Formation*, n°13, avril, Céreq.
- Marchal E., Rieucan G., 2005, « Candidat de plus de 40 ans, non diplômé ou débutant s'abstenir », *Connaissance de l'emploi*, CEE, n°11, janvier, 4 p.
- Marchal E., Torny D., 2003, « Des petites aux grandes annonces : évolution du marché des offres d'emploi (1960-2000) », *Travail et emploi*, n°95, p. 59-72.
- Nauze-Fichet E., Tomasini M., 2002, « Diplôme et insertion sur le marché du travail », *Économie et statistique*, n° 354, novembre, p. 21-48.
- Nauze-Fichet E., Tomasini M., 2004, « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », Céreq, *Net.doc*, n°1, février.
- Rose J., 2005, « Les correspondances multiples entre formation et emploi » postface, In : *Des formations pour quels emplois* (titre provisoire), La Découverte (à paraître).
- Stroobants M., 1991, « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation et emploi*, n° 33, p. 31-42.

Organiser l'acquisition et la reconnaissance des compétences des jeunes en emploi de transition : l'exemple des aides-éducateurs

Jean-Paul Cadet^{*}, Laurence Diederichs-Diop^{**}, Dominique Fournié^{***}

Introduction

Le dispositif emplois-jeunes de l'Education nationale tire actuellement à sa fin. Le gouvernement a en effet décidé sa suppression en juin 2002. Les premiers départs massifs pour fin de contrat sont intervenus à partir de juin 2003¹ et dès lors, les effectifs d'aides-éducateurs, les emplois-jeunes de l'Education nationale, n'ont cessé de chuter : alors qu'ils étaient plus de 60 000 en 2000, au plus fort du dispositif, ils n'étaient plus que 22 000 à la rentrée 2004. Cette baisse continue annonce une disparition totale des aides-éducateurs d'ici deux ans, le temps que les derniers contrats arrivent à échéance.

Dès le départ, un des objectifs affichés du dispositif a été de favoriser l'insertion professionnelle de ses bénéficiaires : ces derniers étaient censés pouvoir « se professionnaliser » pour accéder, à terme, à un emploi « durable » dans le public ou le privé². On attendait d'eux d'être en mesure d'élaborer un projet professionnel, d'acquérir et de valoriser les compétences nécessaires à sa réalisation, conditions requises pour rendre « professionnalisante » la transition par le dispositif. L'enjeu était de taille et, aux yeux des principaux intéressés, il apparaissait difficile, sinon paradoxal. En effet, tout en préparant leur avenir professionnel, les aides-éducateurs devaient également contribuer à la « professionnalisation » des différentes activités qu'ils exerçaient au sein des établissements scolaires, c'est-à-dire œuvrer pour la mise en place, le développement et surtout la reconnaissance de ces activités (Cadet et *al.*, 2000, Piot, 2001).

Face à un tel enjeu, l'Institution a eu doublement intérêt à les soutenir. Pour ce faire, elle a compté d'une part sur l'expérience professionnelle offerte aux aides-éducateurs dans l'exercice de leur fonction : loin d'être occupationnelle, cette expérience apparaissait suffisamment longue pour qu'ils s'approprient des compétences qu'ils pourraient à terme faire reconnaître sur le marché du travail. D'autre part, l'Institution a progressivement mis en place tout un système d'accompagnement dont l'objectif était d'aider les jeunes à anticiper, préparer et réussir leur sortie du dispositif. Au départ, l'effort d'accompagnement s'est limité à une incitation forte à suivre des formations, validées sur la base d'un projet « réaliste et réalisable ». Craignant que cet effort ne suffise pas, l'Institution a proposé ensuite d'autres mesures d'aide visant davantage à valoriser l'expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur : conventions avec des entreprises ou branches professionnelles susceptibles d'embaucher, concours spéciaux, initiatives en matière de reconnaissance et de validation des acquis issus de l'expérience.

Dans le prolongement de la communication présentée aux 10^{es} Journées du Longitudinal (Cadet et *al.*, 2003), cet article s'intéresse aux conditions d'insertion et de professionnalisation des aides-éducateurs, en lien avec la manière dont l'Institution a organisé leur transition. La question est de savoir en quoi le mode d'organisation mis en place dans le cadre du dispositif a permis de générer des transitions professionnalisantes pour les jeunes qui l'ont emprunté, c'est-à-dire des transitions qui leur ont permis d'acquérir, puis de valoriser des compétences.

Mais il s'agit aussi de tirer des enseignements plus généraux sur la gestion de ces transitions, alors même qu'apparaissent de nouveaux dispositifs d'emplois aidés, transitoires par nature (assistants d'éducation, emplois-tremplins en région, contrats d'avenir, etc.). Tout comme le dispositif emplois-jeunes, ces derniers nés de la politique de l'emploi s'apparentent à des marchés transitionnels du travail : ce sont des dispositifs institutionnels dont l'objectif est d'aider des personnes à intégrer ou à réintégrer le monde du travail en leur proposant des emplois de nature transitoire (Schmidt, 1995). Le cas des aides-éducateurs peut dès lors éclairer la réflexion sur les conditions et les limites relatives au management de ce type de marché.

* Céreq, Marseille (Hcadet@cereq.frH).

** Céreq, Marseille (Hdiederichs-diop@cereq.frH).

*** Céreq, Marseille (Hfournie@cereq.frH).

1. Les aides-éducateurs disposaient d'un CDD de cinq ans. Toutefois, une mesure dérogatoire a permis à ceux dont le contrat arrivait à échéance en 2002-2003 et qui étaient encore en poste à la rentrée 2002, d'aller au-delà des cinq ans pour terminer l'année scolaire engagée.
2. Voir circulaire n°97-263, publiée au bulletin officiel du ministère de l'Education nationale en janvier 1998.

Après une première partie présentant le devenir des aides-éducateurs à leur sortie du dispositif, nous abordons dans la suite les conditions de leur professionnalisation en examinant tour à tour la façon dont ils ont pu élaborer des projets, construire et valoriser des compétences via la formation ou à partir de leur expérience dans les établissements scolaires. Ce travail s'appuie sur des données issues de l'exploitation croisée des deux enquêtes longitudinales menées par le Céreq dans le cadre du suivi-évaluation du dispositif emplois-jeunes à l'Education nationale (voir encadré méthodologique).

1. Aides-éducateurs et après ? ... Quelques résultats sur l'insertion professionnelle à l'issue du dispositif

En novembre 2003, 93 % des individus enquêtés dans le cadre du « panel aides-éducateurs » ne sont plus emplois-jeunes à l'Education nationale. L'analyse de l'insertion à l'issue du dispositif fait apparaître un premier résultat fort : il existe deux catégories bien distinctes d'aides-éducateurs : ceux qui sont allés au terme de leur contrat de 5 ans et ceux qui ont choisi de rompre leur contrat avant terme³ (Cadet et al., 2005). Ces derniers, plus diplômés à l'entrée dans le dispositif, ont connu des parcours plus stables avant de devenir aides-éducateurs (voir tableau 1). Leurs projets professionnels étaient plus précis et leurs attentes, en matière d'acquisition de compétences, moindres. Ils semblaient *a priori* mieux armés pour s'insérer sur le marché du travail. Les autres ont parfois eu du mal à voir au-delà de la temporalité de leur emploi d'aide-éducateur : les caractéristiques du contrat en termes de durée et de rémunération ont en effet pu présenter un attrait considérable pour des individus peu diplômés, ayant parfois connu une longue période d'incertitude professionnelle avant de devenir aides-éducateurs. En outre, l'intérêt indéniable de leur fonction, compte tenu de son utilité et de son caractère inédit, a pu également jouer contre eux. Ils se sont sentis à la fois en sécurité et utiles dans un emploi que beaucoup ont déclaré avoir aimé exercer.

Tableau 1

PROFIL ET DEVENIR DES ANCIENS AIDES-EDUCATEURS

	Sortants ayant rompu leur contrat : avant terme (Poids dans l'effectif initial 56 %)	à terme (44 %)
Parmi les anciens aides-éducateurs, part de ceux qui sont ...		
... en emploi à leur sortie du dispositif	79 %	20 %
... au chômage à leur sortie du dispositif	6 %	65 %
... en emploi en novembre 2003	90 %	40 %
... au chômage en novembre 2003	6 %	44 %
Parmi les anciens aides-éducateurs, avant d'entrer dans le dispositif, part des ...		
... bacheliers seuls	38 %	64 %
... diplômés de niveau bac+3 ou plus	29 %	9 %
... chômeurs au moment de l'entrée	37 %	48 %
... individus qui n'ont jamais été au chômage	40 %	30 %
Parmi les anciens aides-éducateurs encore en poste en octobre 1999, part de ceux qui ...		
... voyaient en l'emploi-jeune un moyen d'acquérir une compétence professionnelle	32 %	43 %
... avaient un projet professionnel précis avant d'entrer dans le dispositif	66 %	54 %
... n'avaient pas de projet professionnel en octobre 1999	7 %	16 %
Parmi les anciens aides-éducateurs ayant occupé au moins un emploi depuis leur sortie du dispositif, part de ceux qui, pour leur 1^{er} emploi, ...		
... ont accédé directement à l'emploi	85 %	48 %
... travaillent dans le secteur public	56 %	54 %
... sont en CDD, intérim ou vacation (1)	22 %	73 %
... sont en CDI	31 %	11 %
... sont fonctionnaires	40 %	14 %

Source : Panel aides-éducateurs, Céreq. Champ : aides-éducateurs sortis du dispositif avant novembre 2003

(1) y compris les contractuels de droit public (notamment les assistants d'éducation qui représentent le quart de cet item pour les individus qui sont allés au terme de leur contrat).

3. Les sorties du dispositif sont intervenues tout au long de la période d'observation. Les aides-éducateurs ont eu en effet la possibilité de rompre leur contrat chaque année à date anniversaire ou à tout autre moment s'ils avaient trouvé un autre emploi : 56 % de l'effectif initial ont fait ce choix.

Les premiers résultats en termes d'insertion sont frappants : si parmi les aides-éducateurs qui ont rompu leur contrat avant terme, huit sur dix ont trouvé immédiatement un emploi après leur sortie du dispositif, cette proportion tombe à deux sur dix pour leurs collègues qui sont allés au terme du contrat. Bien sûr, parmi les premiers, rares sont ceux qui ont rompu leur contrat sans l'assurance d'un nouvel emploi ou d'une formation.

Cinq mois après la sortie du dispositif, l'écart s'est resserré mais reste important puisque la proportion des sortants en emploi parmi ceux qui ont rompu leur contrat avant terme est deux fois supérieure à celle observée chez leurs anciens collègues, où elle atteint quatre sur dix. Au-delà de ce constat, on note également des différences significatives dans la nature du premier emploi, et ce quel que soit le niveau de diplôme des individus concernés. Ainsi, si le secteur public est le principal employeur dans tous les cas, la proportion de fonctionnaires passe de 40 % pour ceux qui ont anticipé leur sortie à 14 % pour les autres, tandis que la part de l'emploi précaire, public ou privé, fait plus que tripler, passant respectivement de 22 à 73 %.

In fine, en novembre 2003, 68 % des sortants du dispositif sont en emploi, mais sur des statuts très divers, 23 % sont au chômage, 5 % suivent des études ou sont en formation et 4 % sont inactifs. Ces résultats globaux recouvrent des situations d'insertion variées et inégales. Dès lors, on peut se demander si le passage par le dispositif a été réellement professionnalisant, ou s'il l'a été suffisamment pour tous les aides-éducateurs.

2. Des attentes fortes, des projets précis, des espoirs déçus

Le programme « Nouveaux services, emplois-jeunes », dans son ensemble, était ciblé en direction de jeunes chômeurs de 18 à 26 ans⁴ sans condition de diplôme *a priori* (Ministère de l'emploi et de la solidarité, 2001). Le Ministère de l'Éducation nationale a, pour sa part, restreint la cible aux jeunes possédant un niveau de formation allant de bac à bac+2⁵. Ce choix a été justifié dans un communiqué ministériel à la rentrée 1997 : « *En recrutant ainsi des jeunes d'un bon niveau de formation, l'Éducation nationale entend redonner l'espoir à toute une génération profondément atteinte par le fait que ni la possession d'un diplôme, ni la réussite d'études secondaires voire supérieures ne donnent aujourd'hui l'assurance de bénéficier de la perspective d'un travail intéressant et d'une promotion sociale.* » (Minodier, 1999).

Dès le départ, le ton a été donné : le dispositif à l'Éducation nationale se voulait un tremplin. Le même communiqué de rentrée poursuivait d'ailleurs : « *Pour permettre à ces jeunes d'envisager au-delà de leur contrat de cinq ans, une bonne intégration sur un emploi stable, un temps de formation continue sera ménagé, à l'intérieur des horaires de travail. Cette formation a pour objectif de les conduire en cinq ans à des emplois stables.* ». Et dès son lancement, l'Institution a assorti l'emploi-jeune d'un volume conséquent de 200 heures de formation annuelles sur les cinq années du contrat⁶.

Les attentes en termes de formation de la part des aides-éducateurs alors en poste ont été à la hauteur des ambitions ministérielles. En octobre 1999, soit en moyenne un an après leur entrée dans le dispositif, plus de huit aides-éducateurs sur dix avaient une idée précise de la formation dans laquelle ils voulaient s'engager. Mais la mécanique a mis du temps à se mettre en place, suscitant souvent impatience et frustration. Toujours en octobre 1999, seule la moitié des aides-éducateurs en poste a eu un entretien avec les instances académiques⁷ au sujet de sa formation. Ces entretiens, dits entretiens de bilan, avaient pour principal objectif de valider un projet de formation « réaliste et réalisable » tant pour le jeune en termes de niveau que pour l'Institution en termes de moyens financiers. Ils n'ont satisfait que très moyennement ceux qui s'y sont frottés : 24 % d'entre eux les ont jugés négatifs, le plus souvent parce que leur interlocuteur n'a pas su les informer correctement sur les possibilités qui s'offraient à eux, 37 % en ont gardé un souvenir mitigé, tandis qu'une proportion comparable (39 %) s'est déclarée satisfaite du déroulement de ces entretiens. Mais ce sentiment de satisfaction a été fonction du niveau de diplôme des jeunes et de la précision de leur projet de formation : les moins satisfaits étaient moins diplômés (58 % d'entre eux n'avaient que le bac, contre 52 % dans l'ensemble) et étaient plus souvent en panne de projet de formation (22 % n'avaient pas de projet de formation, contre 15 % dans l'ensemble).

4. Il existe cependant des mesures dérogatoires pour certaines catégories de personnes.

5. Rapidement, notamment avec l'étendue du dispositif en lycée, on a ouvert la porte à des titulaires de diplôme supérieur au bac+2. Et c'est ainsi qu'au démarrage du dispositif, la moitié des aides-éducateurs avaient le baccalauréat seul, un tiers un diplôme de niveau bac+2 et un sur cinq un diplôme de niveau supérieur.

6. A contrario, la place accordée à l'origine à la formation dans les associations, les collectivités territoriales et les établissements publics engagés dans le programme était restreinte et n'engageait aucunement l'employeur au-delà des mesures habituelles de formation continue (Bellamy, Gélot, 2002).

7. Dans le cadre des cellules emplois-jeunes et plates-formes de professionnalisation mises en place à cette occasion dans chaque académie.

Deux ans plus tard, en octobre 2001, les choses ont évolué quantitativement et qualitativement. Quantitativement, puisque les deux tiers des aides-éducateurs en poste à cette date ont bénéficié d'un entretien. Le plein régime n'est pas encore atteint, mais rappelons que l'Éducation nationale a continué de recruter des jeunes au-delà du champ de notre enquête⁸. Les personnes suivies dans le cadre du panel, premières recrues d'un dispositif inédit, ont parfois eu le sentiment d'« essayer les plâtres » et d'être moins bien « servies » que certains de leurs collègues recrutés plus tard. Qualitativement, l'amélioration n'est pas venue de la perception qu'ont eue les jeunes de ces entretiens, au contraire : la part des satisfaits a chuté de 9 points, tandis que celle des insatisfaits est montée de 4 points et celle de ceux qui ont eu du mal à se positionner de 5 points. C'est la philosophie des entretiens qui a changé : la formation n'était plus une fin en soi mais un soutien à la réalisation d'un projet professionnel. L'entretien de bilan a été d'ailleurs rebaptisé « entretien personnel professionnel ». L'Institution s'est ainsi mise au diapason du discours ambiant sur l'importance du projet professionnel dans une insertion ou ré-insertion réussie (Beaud, 1996, Béret, 2002).

Encore deux ans plus tard, en novembre 2003, les quelques aides-éducateurs du panel encore en poste (7 % de la cohorte initiale) ont tous bénéficié d'un entretien. Mais on ne sait pas si leurs anciens collègues, sortis depuis novembre 2001, ont fini par en bénéficier. Ce que l'on sait en revanche, c'est que la moitié de ces derniers a perçu son contrat emploi-jeune comme un leurre en matière de formation.

Il faut dire que la mise en place concrète de la formation a été très progressive, provoquant l'irritation, voire la colère de certains. Ainsi, en octobre 1999, moins d'un aide-éducateur sur deux a démarré une formation. Par la suite, l'Institution a pris la mesure du problème et, deux ans plus tard, en octobre 2001, six aides-éducateurs sur dix se disaient concernés par une formation. Et quand il y a eu formation, elle a été appréciée : sept aides-éducateurs sur dix ont déclaré être satisfaits de son déroulement, parmi lesquels quatre sur dix très satisfaits.

3. La formation, un moyen inégalitaire pour acquérir des compétences

L'accès à la formation a régulièrement augmenté depuis l'année scolaire 1999-2000 : de 28 %, le taux d'accès⁹ est passé à 53 % en 2000-2001, a atteint un sommet en 2001-2002 avec 73 %, puis a régulièrement diminué (56 % en 2002-2003 et 24 % en 2003-2004). Cette décroissance découle de l'annonce de l'abandon du dispositif emplois-jeunes et de la décision du ministère, à partir de 2003, de réaffecter les crédits au nouveau dispositif des assistants d'éducation.

Cette évolution globale de l'accès à la formation cache cependant des disparités, liées à l'académie de recrutement, où les efforts en matière de formation sont apparus très dépendants de la gestion académique du dispositif, et surtout du niveau de diplôme initial des aides-éducateurs. Ainsi, quelle que soit l'année scolaire considérée, les aides-éducateurs qui n'avaient que le bac ont accédé à la formation moins souvent qu'en moyenne. À l'inverse, les titulaires d'un bac+2 ou plus y ont accédé en plus grand nombre. L'accès à la formation leur a été certainement facilité par le fait qu'ils avaient des projets professionnels et de formation plus souvent « réalistes et réalisables » aux yeux de l'Institution que les titulaires du seul bac. En outre, ils ont demandé en général des formations de plus courte durée et donc de moindre coût. Par exemple, pour une personne déjà titulaire d'une licence avant l'entrée en emploi-jeune, la préparation aux concours de l'enseignement via un IUFM a représenté une formation de quelques mois, peu coûteuse pour l'Éducation nationale.

Concernant l'offre de formation, elle a été variée, proposant des formations spécifiques aussi bien que généralistes, des préparations à des concours aussi bien qu'à des diplômes. Ainsi, lors de leur dernière formation dans le cadre du dispositif, 34 % des aides-éducateurs ont préparé un concours de l'enseignement ou de la Fonction publique, 20 % ont suivi une formation scolaire ou universitaire (ex : CAP petite enfance, licence de sciences de l'éducation), 9 % une formation relevant du ministère de la Jeunesse et des sports (ex : BEATEP, BEES), 7 % une formation du secteur sanitaire et social (ex : éducateur spécialisé), 4 % se sont préparés à un concours d'entrée dans une école de ce secteur et 26 % ont suivi une autre formation¹⁰.

Comme pour l'accès à la formation, le fait de suivre telle ou telle formation a été fortement lié au niveau de diplôme initial des aides-éducateurs. Si ce sont les moins diplômés qui ont effectué le plus de formations Jeunesse et sports, de formations du secteur sanitaire et social et de formations scolaires ou universitaires, en particulier pour obtenir un

8. Près de 100 000 au total pour un volume de 60 000 postes environ.

9. C'est-à-dire le rapport entre le nombre d'aides-éducateurs ayant suivi au moins une formation sur l'année scolaire considérée et le nombre d'aides-éducateurs en poste à la rentrée.

10. Par exemple, une formation spécifique à un logiciel informatique, une remise à niveau pour préparer un concours, etc.

diplôme de niveau bac+2, ils ont été, en revanche, les moins nombreux à préparer des concours. À l’opposé, les aides-éducateurs les plus diplômés ont préparé plus souvent des concours et moins des diplômes universitaires.

L’offre en matière de formation, pour autant qu’elle ait été en lien avec le projet professionnel, s’est révélée profitable, en particulier pour les aides-éducateurs qui ont voulu devenir enseignants ou travailler dans le secteur sanitaire et social ou encore dans celui de l’animation ou du sport. Ce sont eux, en effet, qui se déclarent en novembre 2003 les plus satisfaits du dispositif dans sa propension à les former et à augmenter ainsi leurs compétences : ils sont respectivement 79 %, 80 % et 77 % à déclarer que leur emploi d’aide-éducateur a été un moyen de se former, et 54 %, 65 % et 58 % à penser que l’emploi-jeune n’a pas été un leurre en termes de formation.

Dans le cas des autres formations, si 58 % des aides-éducateurs considèrent que l’emploi-jeune a bien représenté un moyen de se former, ils sont 56 % à considérer qu’il y a eu en fait leurre dans ce domaine. Certains ont rencontré des problèmes de qualité, de contenu, voire de financement de leur formation. Les aides-éducateurs ont par exemple assez peu apprécié les formations du CNED, pourtant accordées en masse et sans réelle restriction, en particulier au cours des premières années du dispositif. Quant aux formations organisées par les GRETA, elles ont rencontré un succès très relatif, certains les jugeant trop légères ou de qualité médiocre. Enfin, il est arrivé que, leur projets ayant été refusés pour diverses raisons (formations jugées trop coûteuses, projets pas assez réalistes aux yeux de l’Institution, etc.), des aides-éducateurs aient dû financer eux-mêmes leur formation. Ces problèmes en ont découragé quelques uns qui sont allés jusqu’à abandonner leur formation en cours de route. Et ceux qui ne sont pas parvenus à se réinsérer à leur sortie du dispositif, ou qui ont dû s’orienter vers des trajectoires très éloignées de leurs souhaits, ont eu tendance à rendre les dysfonctionnements dans l’organisation des formations responsables de leurs difficultés sur le marché du travail.

4. Une valorisation inégale des compétences acquises à travers la formation

Une façon de mesurer la reconnaissance des compétences acquises en formation est de regarder les résultats en terme d’obtention de diplômes ou de réussite à un concours. Ainsi, parmi les aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation, 34 % ont obtenu un diplôme et 21 % ont été reçus à un concours de la Fonction publique (y compris les concours de l’enseignement)¹¹. Mais ces proportions varient fortement selon le niveau de diplôme initial des aides-éducateurs.

Concernant l’obtention de diplômes, plus encore que les titulaires du bac (36 %), ce sont les titulaires d’un bac+2 qui ont obtenu le plus de diplômes (40 %). En revanche, logiquement, ce sont les plus diplômés à l’entrée du dispositif qui en ont acquis le moins (12 %). Par ailleurs, les titulaires du bac ont privilégié les diplômes universitaires et ceux du secteur sanitaire et social, les titulaires d’un bac+2 ont plébiscité les premiers, et les plus diplômés ont obtenu des diplômes universitaires, du secteur sportif, de l’animation ou divers autres diplômes, souvent liés à l’informatique. Une modélisation logistique de la probabilité d’obtenir un diplôme durant l’emploi-jeune confirme l’importance du diplôme initial. Elle permet aussi de valider l’influence de certaines caractéristiques, qu’elles soient individuelles ou liées aux modalités du poste (tableau 2 en annexe). Elle permet également de pointer le rôle de la formation et des modalités de son suivi dans l’obtention d’un diplôme : l’accès à des formations ciblées, comme par exemple celles du sport ou de l’animation, a potentiellement offert plus de chance de reconnaissance en termes de diplôme. En revanche, les formations par correspondance semblent avoir joué en sens inverse.

Dans certains cas limités, le dispositif emplois-jeunes a joué, grâce à la formation, un rôle de rattrapage de l’échec universitaire. En effet, parmi les aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation durant leur passage par le dispositif, 7 % de ceux qui n’avaient qu’un bac à leur entrée ont obtenu un bac+2¹² et 6 % un bac+3 ; 20 % de ceux qui avaient un bac+2 ont obtenu un bac+3 et 3 % un bac+4 ; enfin, 15 % de ceux qui avaient un bac+3 ont obtenu un bac+4.

La réussite à des concours est également, et logiquement, très dépendante du niveau de diplôme à l’entrée, car pour une moyenne de deux aides-éducateurs sur dix qui ont réussi un concours, c’est seulement dans une proportion de un sur dix pour les titulaires du bac et, à l’opposé, de cinq sur dix pour les titulaires d’un bac+3 ! Parmi les lauréats, plus de la moitié a réussi un concours de l’enseignement.

11. Ces proportions s’établissent, respectivement, à 10 % et 19 %, s’il n’y a pas eu formation dans le cadre du dispositif.

12. Y compris des diplômes du secteur sanitaire et social de niveau III, tels qu’éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, assistant de service social, infirmier.

Il faut dire que, dès le démarrage et tout au long de la durée du dispositif, l'enseignement a constitué le principal projet professionnel des aides-éducateurs : le tiers souhaitait devenir enseignants. Cependant, mener à bien un tel projet n'a pu être abordé de la même manière par tous, puisque sa réalisation est fortement liée aux acquis antérieurs en termes de diplôme. Les concours de l'enseignement n'ont concerné de fait que les aides-éducateurs les plus diplômés¹³. Ici encore, un modèle logit confirme la prégnance du diplôme possédé avant l'entrée dans le dispositif sur la probabilité de réussite, ainsi que l'importance des variables liées au suivi de la formation (tableau 3 en annexe).

Par ailleurs, les aides-éducateurs se sont engagés majoritairement vers les concours du premier degré. Pour le second degré, la documentation a été la spécialité la plus prisée. Ces deux derniers constats ne sont pas sans lien avec les activités exercées par les aides-éducateurs dans les établissements scolaires, principalement la documentation, l'aide à l'enseignement et le soutien scolaire. Enfin, le côté généraliste du concours de professeur des écoles et la forte proportion des aides-éducateurs ayant exercé dans le premier degré¹⁴ contribuent également à expliquer la prédominance des concours de professeurs des écoles.

5. Une expérience souvent riche, parfois transposable mais insuffisamment formalisée

Jugée intéressante par plus de 90 % des aides-éducateurs, l'expérience acquise dans cette fonction a été vécue comme une occasion de construire des compétences. Les emplois-jeunes ont d'abord dû s'adapter aux différentes tâches qui leur étaient confiées dans les établissements scolaires : aide à l'enseignement, soutien scolaire, animation, médiation, etc. Ces activités ont requis des savoirs d'expérience souvent fins, à la fois techniques (ex : informatique, montage de projets) et pédagogiques (ex : accompagnement scolaire d'élèves en difficulté). En outre, la polyvalence des aides-éducateurs (ils ont exercé entre cinq et six activités en moyenne) a contribué à élargir le champ des compétences acquises.

Ensuite, et de manière plus transversale, les aides-éducateurs ont dû se faire accepter par les différents personnels des établissements et les élèves, ce qui leur a demandé de mettre en œuvre des compétences relationnelles particulièrement exigeantes. Invités à nouer des relations avec ces personnels, notamment avec les enseignants, ils ont dû apprendre à se positionner par rapport à eux, par exemple quand ils devaient les assister pendant les cours. Vis-à-vis des élèves, ils ont dû faire l'apprentissage de toute une série de compétences, telles qu'encadrer des groupes d'élèves ou faire preuve d'écoute et de patience, tout en se faisant respecter en tant qu'adultes.

Mais, bien qu'elle ait été le plus souvent appréciée, l'expérience d'aide-éducateur a été jugée de qualité inégale, permettant de développer des compétences d'ampleur et de valeur variables. Certains emplois-jeunes n'ont pas aimé le flou, l'éclatement et le manque de régularité caractérisant leur fonction. D'autres, surtout dans le second degré, ont été fortement déçus par les conditions déplorables de leur intégration dans les établissements ou par l'importance de la surveillance dans leur emploi du temps, afin de pallier le manque de surveillants. C'est d'ailleurs pour les aides-éducateurs dont l'activité principale a été la surveillance que la proportion de jugements négatifs à l'égard du passage par le dispositif est la plus forte (24 % contre 7 % pour l'ensemble).

La qualité de l'expérience a été inégalement ressentie par les aides-éducateurs, en partie en raison de son manque de formalisation. En effet, les emplois-jeunes ont occupé des postes conçus à partir des besoins spécifiques des établissements scolaires. Ils ont donc été tributaires du type d'établissement dans lequel ils ont travaillé, ainsi que de la manière par laquelle ils ont été accueillis et encadrés par les personnels en place. De ce fait, certains ont été mieux lotis que d'autres. De plus, les aides-éducateurs ont exercé des emplois composés d'activités éclatées, parfois dépourvues d'objectifs clairs et ne s'appuyant sur aucune situation-type de référence, ni sur la moindre garantie de régularité sur la durée. Bref, des emplois aux contenus et contours incertains, appelant une forte implication. Si cette situation a convenu à certains, elle s'est révélée plus problématique pour d'autres, peu à l'aise et limitant ainsi leur implication.

Malgré tout, la plupart des anciens aides-éducateurs ont le sentiment d'utiliser, dans le cadre de leur nouvelle activité professionnelle, des compétences développées quand ils étaient en emploi-jeune : c'est le cas de 61 % de ceux qui sont en emploi lors de l'enquête de novembre 2003. Si on détaille la nature de ces compétences, 59 % des

13. C'est-à-dire les titulaires d'un bac+3 et aussi d'un bac+2 depuis la création des troisièmes concours en 2002 (cf. infra).

14. Aux alentours de 60 % dans les premières années du dispositif.

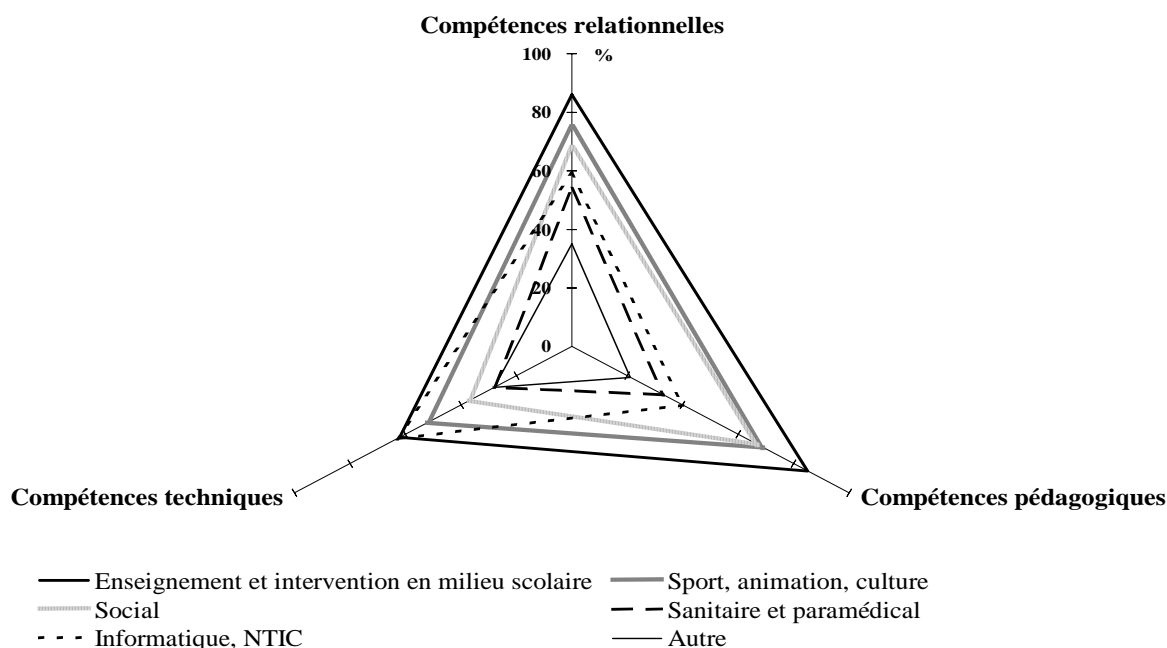
anciens aides-éducateurs déclarent mobiliser des compétences d'ordre relationnel, 51 % des compétences d'ordre pédagogique et 43 % des compétences d'ordre technique. Toutefois, ce sentiment de transférabilité est assez variable.

En premier lieu, il est influencé par la manière dont l'expérience a été vécue. Un modèle logit de la probabilité d'utiliser des compétences développées en tant qu'aide-éducateur dans l'emploi occupé en novembre 2003 permet de dégager, parmi d'autres variables, celles qui ont joué significativement sur cet événement. Premier enseignement : le sexe et le niveau de diplôme n'affectent pas cette probabilité (tableau 4 en annexe). En revanche, la façon dont les individus percevaient leur emploi en octobre 1999, a un impact significatif. Il semble que ceux qui ont eu du mal à s'impliquer dans leur poste, le considérant comme un emploi d'attente, aient acquis moins de compétences transférables à leur emploi actuel. De même quand ils ont été chargés d'activités peu intéressantes comme la surveillance. De façon plus générale, les déçus de l'expérience d'aide-éducateur ont tendance à dévaloriser les compétences issues de cette expérience. Souvent, à leur sortie du dispositif, ils n'ont pas souhaité ou su en parler au cours de leur recherche d'emploi.

En second lieu, le sentiment de réutiliser des compétences provenant de l'expérience d'aide-éducateur dépend du devenir effectif des individus. Bien évidemment, il s'avère fort chez ceux qui sont enseignants (86 % le mentionnent) ou qui travaillent dans le sport, l'animation ou la culture (76 %). Dans leur précédente fonction d'aide-éducateur, ces individus ont appris à gérer des groupes d'élèves et ont appréhendé ce qui fait l'environnement de leur nouvelle fonction. Le sentiment de transférabilité est en revanche beaucoup plus nuancé, voire mitigé, chez ceux qui travaillent dans d'autres champs professionnels. Il est notamment assez faible pour ceux qui occupent des postes à dominante administrative dans le public ou le privé (43 %). Quant aux anciens emplois-jeunes qui sont durablement au chômage, bon nombre relativisent la possibilité de réinvestir ces compétences, allant parfois jusqu'à remettre en cause leur capacité à être réutilisées au-delà de la fonction d'aide-éducateur.

Graphique 1

UTILISATION DES COMPETENCES DEVELOPPEES DANS L'EMPLOI-JEUNE
SELON LA CATEGORIE DE L'EMPLOI OCCUPE EN NOVEMBRE 2003



Source : Panel aides-éducateurs, Céreq

Enfin, la nature des compétences transposées varie de façon significative selon la proximité de l'emploi exercé avec la fonction d'aide-éducateur (graphique 1). Pour appréhender cette proximité, les emplois ont été classés a posteriori en six catégories¹⁵ permettant de distinguer : les métiers de l'enseignement et autres interventions en milieu scolaire (33 % des emplois occupés en novembre 2003), les métiers du sport, de l'animation ou de la culture (7 %), les métiers du secteur social (7 %), les métiers du secteur sanitaire et paramédical (5 %), les métiers de l'informatique

15. Ce travail repose sur un recodage des intitulés des emplois déclarés lors de l'enquête, selon qu'ils apparaissent mobiliser des compétences proches ou transversales à celles développées durant le passage par le dispositif.

et des nouvelles technologies de l'information et de la communication (4 %). La sixième catégorie, la plus importante numériquement puisqu'elle représente 44 % des emplois occupés à la date de l'enquête, regroupe ceux *a priori* éloignés de l'activité d'aide-éducateur.

Quand on regarde la nature des compétences mobilisées selon cette catégorisation des emplois, il apparaît clairement qu'à mesure que le contenu des emplois s'éloigne du cœur de cible de l'activité d'aide-éducateur, la part des personnes qui déclarent utiliser ces compétences, quelles qu'elles soient, se réduit. Les anciens aides-éducateurs qui ont un emploi dans l'informatique présentent toutefois la double particularité d'utiliser plus que l'ensemble, les compétences techniques acquises durant l'emploi-jeune et de les utiliser plus que les compétences relationnelles ou pédagogiques.

Néanmoins, la variabilité des transpositions de compétences ne s'explique pas seulement par le type d'emploi occupé à la sortie du dispositif. Elles est aussi une conséquence de la difficulté à formaliser ces compétences. Quand ils étaient en établissement scolaire, les emplois-jeunes en sont en effet restés au simple stade des savoirs d'expérience, non articulés à des savoirs théoriques. Ils n'ont pas eu de formation d'adaptation à leur poste, l'effort de formation s'étant focalisé sur la préparation de leur avenir professionnel (cf. supra). De la même façon, ils n'ont pas bénéficié de démarches d'identification de leurs compétences. Dans ces conditions, le transfert des compétences à l'issue du contrat emploi-jeune ne peut rester qu'une affaire strictement subjective, avec tous les risques encourus de sous-estimation ou d'évaporation.

6. Une expérience en mal de mécanismes de reconnaissance

Sans conteste, des aides-éducateurs ont bénéficié d'une reconnaissance de leur expérience lors de concours de la Fonction publique (épreuves orales) ou de démarches menées dans le secteur privé (entretiens d'embauche). Pour la plupart, ces concours et ces démarches ont concerné des emplois situés dans le champ socio-éducatif (animation, enseignement, etc.), connexes aux emplois d'aide-éducateur.

La valorisation de l'expérience d'aide-éducateur s'est avant tout manifestée à travers les « troisièmes concours » mis en place par l'Institution à partir de 2002, conformément à la loi relative à la résorption de l'emploi précaire dans la Fonction publique¹⁶. En principe, ces concours doivent tenir compte, lors des épreuves orales, de la pratique professionnelle des candidats. Ouverts à l'Education nationale pour des personnes non titulaires justifiant d'au moins quatre années d'expérience dans le milieu éducatif, dans le cadre d'un contrat de droit privé, ils ont visé implicitement les aides-éducateurs. Parmi les lauréats d'un troisième concours de professeur des écoles¹⁷, 73 % étaient des aides-éducateurs à la session 2002 et 76 % en 2003. Concernant le second degré, 48 % des lauréats d'un troisième concours de professeur ou de CPE en 2002 étaient des aides-éducateurs, 41 % en 2003. C'est d'ailleurs très majoritairement pour les concours de l'enseignement que cette nouvelle voie d'intégration à la Fonction publique a été la plus conséquente¹⁸. Dans notre panel, plus de sept aides-éducateurs sur dix ont réussi un concours de ce type par la troisième voie, contre moins de un sur dix pour les autres concours de la Fonction publique (y compris les concours administratifs de l'Education nationale). En outre, lors des sessions 2002 à 2004, les troisièmes concours de l'enseignement ont été exceptionnellement ouverts aux titulaires d'un bac+2, alors que l'accès à ces postes requiert normalement un bac+3. Cette mesure a profité à certains puisque, parmi les lauréats d'un troisième concours de l'enseignement à ces sessions, le tiers n'avait qu'un bac+2. Ainsi, des personnes qui ne pouvaient *a priori* prétendre à une carrière d'enseignant ou de CPE ont pu le faire grâce à ces concours, et donc au dispositif emplois-jeunes.

La reconnaissance des compétences issues de la fonction d'aide-éducateur est restée néanmoins insuffisante. S'agissant de la Fonction publique, elle s'est réduite aux concours situés dans le champ socio-éducatif et, en dehors des troisièmes concours, elle est à relativiser. Quand bien même les personnes concernées admettent avoir bénéficié d'une telle reconnaissance, elles ne sont jamais en mesure de savoir comment elle a été précisément prise en compte dans les modalités d'évaluation des jurys. Dans le secteur privé, la reconnaissance de l'expérience d'aide-éducateur a été encore plus limitée. Selon plusieurs anciens aides-éducateurs qui se sont confrontés à ce segment du marché du travail, les employeurs (surtout ceux intervenant hors du champ socio-éducatif) se seraient montrés indifférents, voire méprisants, à l'égard de leur expérience acquise à l'Education nationale.

16. Loi n°2001-2 du 3 janvier 2001 (dite loi Sapin).

17. D'après la Direction des personnels enseignants du Ministère de l'Education nationale.

18. À noter que ces troisièmes concours ont porté sur 10 % de l'ensemble des postes d'enseignants et de CPE ouverts aux différents concours.

En fait, l'Institution n'a pas efficacement, ou tout au moins suffisamment, favorisé la reconnaissance de cette expérience. Certes, les troisièmes concours ont rencontré un franc succès, mais ils n'ont concerné qu'une partie des aides-éducateurs intéressés. Quant aux accords-cadres, signés dès 1999 avec des entreprises et des branches professionnelles afin de faciliter l'embauche d'aides-éducateurs¹⁹, ils ont produit des résultats très décevants. Si près des trois quarts des aides-éducateurs en ont eu connaissance, très peu en ont finalement profité : seuls 20 % se sont vus proposer un emploi, 20 % de ceux qui ont reçu une proposition ont envoyé une candidature et, parmi ces derniers, 2 % seulement ont été embauchés ! L'échec d'un tel outil est très largement imputable au manque d'adéquation entre les emplois proposés – animateur de club de vacances, vendeur en supermarché, etc., souvent en CDD – et les attentes des aides-éducateurs – emploi stable et le plus souvent en lien avec leurs activités. Notons aussi que les signataires des accords-cadres n'ont pas suffisamment rapproché les compétences acquises dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur avec celles requises par les emplois proposés. Du coup, ni les aides-éducateurs, ni même les employeurs signataires, n'ont été véritablement convaincus par cette mesure.

Pas plus que pour la reconnaissance, l'Education nationale n'a œuvré en faveur d'une véritable validation des compétences. Certes, elle a réalisé des efforts croissants en la matière. Elle a favorisé autant que possible la mise en place de procédures permettant soit de faciliter l'accès à certaines formations (en termes de pré-requis) ou diplômes (équivalence pour certaines épreuves), soit d'en alléger le contenu (dispense d'une partie des cours). Elle a aussi mis en œuvre en 2003 à l'échelle rectorale des procédures de « reconnaissance des acquis professionnels », invitant les aides-éducateurs arrivant en fin de contrat à faire valider leurs activités sous la forme d'une attestation. Cependant, elle n'est pas allée jusqu'à créer un titre spécifique qui aurait permis de certifier l'expérience d'aide-éducateur. Elle s'est heurtée en cela au problème de la validation des expériences qui ne se réfèrent à aucun métier existant. De même, elle est globalement restée en retrait de la VAE. Enfin, les quelques procédures qu'elle a mises en place en matière de validation ont produit des résultats médiocres : 7 % des anciens aides-éducateurs seulement ont affirmé avoir bénéficié d'une validation des acquis. Cette dernière a porté sur l'obtention d'un diplôme scolaire (CAP petite enfance, etc.) ou universitaire (DEUG, licence) dans 66 % des cas, d'un diplôme délivré par le ministère de la Jeunesse et des sports dans 15 % des cas, ou d'attestations ou de diplômes divers (informatique, secrétariat, etc.). Les démarches rectorales de reconnaissance des acquis professionnels ont été perçues comme particulièrement inefficaces. Faute de leur accorder un crédit suffisant, beaucoup d'aides-éducateurs encore en poste au moment de leur mise en place, y ont renoncé. Au total, ce déficit de validation des acquis a surtout déservi les moins diplômés pour lesquels l'acquisition de qualifications était davantage nécessaire.

Les moyens mis à la disposition des aides-éducateurs pour les aider à valoriser leurs compétences sur le marché du travail se sont donc avérés soit trop limités, soit insuffisamment efficaces. La plupart du temps, les aides-éducateurs ont dû se débrouiller, au gré de leurs démarches, pour tenter de faire reconnaître leur expérience. Dans ces conditions, rares ont été ceux qui ont pu la faire valoir de manière décisive au cours d'entretiens d'embauche ou d'oraux de concours de la Fonction publique – à l'exception des admissibles aux oraux des troisièmes concours d'enseignants ou de CPE.

Conclusion

Finalement, le dispositif emplois-jeunes à l'Education nationale aura produit des transitions professionnalisantes très inégales. Il a permis à certains jeunes qui l'ont emprunté, tout à la fois, de définir des projets professionnels, d'acquérir des compétences via la formation et/ou l'expérience d'aide-éducateur et d'accéder à un emploi stable grâce à une reconnaissance de ces compétences. Les aides-éducateurs titulaires d'un bac+2 qui sont devenus enseignants par l'intermédiaire de la formation ou des troisièmes concours en constituent l'exemple emblématique : pour eux, le dispositif a fonctionné comme un véritable tremplin. En revanche, pour d'autres, parmi lesquels les moins diplômés, ainsi que ceux qui ont peiné à s'impliquer dans un véritable projet, les compétences acquises durant le passage par le dispositif n'ont pas suffi à faire fonctionner le tremplin. Bien qu'ils aient le plus souvent vécu une expérience enrichissante dans le cadre de leur fonction d'aide-éducateur, ils n'ont pas pu, ou pas su, la valoriser sur le marché du travail.

Ces contrastes renvoient sans nul doute aux limites du dispositif quant à sa prétention à aider l'ensemble des bénéficiaires à s'insérer durablement dans la vie professionnelle, comme s'il pouvait corriger à tous les coups les inégalités habituellement observées sur le marché du travail. Et il apparaît en fin de compte que ceux qui ont le mieux mis à profit leur passage par ce dispositif sont ceux qui en avaient le moins besoin *a priori* : les plus diplômés

19. Le principe des accords-cadres est que les entreprises (Air France, SNCF, Accor, etc.) ou les branches signataires proposent aux aides-éducateurs des offres d'emploi et s'engagent à étudier leur dossier de candidature. Conclues au niveau national ou régional, ces accords-cadres ont concerné plusieurs milliers d'offres d'emplois : 20 000 offres annoncées, par exemple, entre 1999 et 2001 (Devillechabrolle, 2001).

et ceux qui avaient connu les parcours les moins chaotiques avant d'être emplois-jeunes. Ceci interroge d'ailleurs la politique de recrutement dans le dispositif laquelle, initialement ciblée sur des jeunes possédant un niveau de formation allant de bac à bac+2, a ensuite élargi son champ à des titulaires de bac+3 et parfois au-delà (Guitton, 2000). Mais de telles disparités révèlent aussi les lacunes du système d'accompagnement mis en place par l'Institution (bilans, formations, accords-cadres, validation des acquis, etc.). Les différentes modalités proposées pour aménager des transitions professionnalisantes se sont avérées insuffisantes pour satisfaire tout le monde. La majorité des anciens aides-éducateurs (70 %) ne s'y est d'ailleurs pas trompée, jugeant ce système inutile.

L'Institution a pourtant amélioré progressivement son mode de gestion des transitions, même si, in fine, elle a manqué de temps et de moyens pour le consolider. Au fil du temps, les actions en matière de formation se sont accrues, les outils se sont diversifiés. L'Institution a pris rapidement conscience de l'ampleur de la tâche pour gérer la transition de ces milliers de jeunes et de l'incapacité de la seule formation et de la simple expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur à relever pareil défi. Dès 1999, le sentiment d'avoir engendré une potentielle « bombe à retardement » l'a poussée à diversifier les outils d'accompagnement proposés jusque-là. Ainsi, au départ réticente à accorder des formations diplômantes, craignant que le dispositif n'apparaisse aux yeux des aides-éducateurs comme une « bourse de luxe », l'Éducation nationale en est venue à accepter de financer de telles formations, pour peu qu'elles s'appuient sur des projets convaincants. Et c'est à la même époque qu'ont vu le jour des mesures permettant un accès facilité à certains emplois, tant à l'externe (accords-cadres) qu'à l'interne (troisièmes concours). Mais ces nouveaux outils n'ont pas forcément rencontré le succès escompté. Tel a été le cas des accords-cadres, peu adaptés aux projets professionnels des aides-éducateurs, contrairement aux troisièmes concours.

Cependant, ces améliorations n'ont pas suffi. En particulier, elles n'ont pas remis en cause le mode d'organisation des transitions privilégié dans le cadre du dispositif, à savoir une responsabilisation marquée des jeunes vis-à-vis de leur devenir. Constamment, ce fut à eux de se prendre en main pour définir et réaliser leur projet professionnel, de faire reconnaître leurs compétences sur le marché du travail, mais aussi de faire des demandes de formation « réalistes et réalisables » aux yeux de l'Institution. Du coup, il n'est pas étonnant de voir le relatif manque d'enthousiasme suscité par le système d'accompagnement, ainsi que le très inégal profit que les aides-éducateurs en ont tiré. Les mieux servis ont surtout été ceux qui étaient les mieux dotés en ressources personnelles et par conséquent les plus aptes à faire face à cette responsabilisation.

En définitive, cette analyse du dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale en tant que système visant à organiser des transitions professionnalisantes informe utilement sur les conditions et les enjeux plus généraux d'une telle organisation. L'expérience montre avant tout l'importance de varier et de soigner les moyens de suivi et d'accompagnement (formalisation et validation des compétences, possibilité d'accéder à des formations qualifiantes, etc.), en particulier quand on s'adresse à un public diversifié et peu diplômé. À l'heure où se développent de nouveaux dispositifs d'emplois aidés et transitoires, recrutant des individus moins diplômés que les aides-éducateurs (emplois-tremplins dans le champ de l'économie sociale et solidaire en région, contrats d'avenir prévus dans le cadre du Plan de cohésion sociale), cet enseignement apparaît pleinement d'actualité.

Encadré méthodologique

UNE EVALUATION LONGITUDINALE ET CROISEE DU DISPOSITIF EMPLOIS-JEUNES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

À la demande du ministère de l'Éducation nationale, le Céreq a réalisé entre 1998 et 2004 une évaluation de son dispositif emplois-jeunes. Cette évaluation présente deux spécificités : d'une part, elle s'est inscrite dans la durée, avec pour perspective une analyse longitudinale ; d'autre part, elle a croisé deux démarches méthodologiques, une de nature quantitative et l'autre de nature qualitative.

- L'approche quantitative s'est concrétisée par la réalisation d'une enquête par questionnaire de type « panel » : il s'est agi de suivre le parcours de 3 000 individus recrutés comme aides-éducateurs dans un établissement public de France métropolitaine au démarrage du dispositif (entre octobre 1997 et décembre 1998 pour les écoles et collèges et jusqu'en avril 1999 pour les lycées où le dispositif a vu le jour plus tardivement). Ce suivi a comporté trois phases qui se sont déroulées par téléphone en octobre 1999, octobre 2001 et novembre 2003.
- L'approche qualitative a consisté à mener des entretiens en face-à-face, non seulement avec des aides-éducateurs (49 en tout) de quatorze établissements scolaires (sept écoles, cinq collèges et deux lycées, répartis dans deux académies), mais aussi avec leur chef d'établissement et d'autres personnels, notamment des enseignants. Les première et deuxième séries d'entretiens ont eu lieu dans les établissements scolaires en 1999-2000 et en 2001-2002. Non programmée initialement, la troisième série s'est déroulée par téléphone en 2003-2004. Dans la mesure du possible, ces entretiens ont été effectués auprès des mêmes personnes.

Bibliographie

Bellamy V., Gélot D., 2002, « Professionnalisation des 'emplois-jeunes' : huit employeurs sur dix déclarent former leurs salariés », Darès, *Premières Informations et Premières Synthèses*, n° 36.1, septembre.

Beaud S., 1996, « Stage ou formation ? Les enjeux d'un malentendu », *Travail et emploi*, n° 67.

Béret P., 2002, « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 31, n° 2.

Cadet J-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. et Guitton C., 2000, « Intégration, professionnalisation, mobilité : la valse à trois temps des aides-éducateurs », *Bref*, n° 167, septembre.

Cadet J-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. et Mahlaoui S., 2003, « La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Education nationale », In : *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, 10^{es} Journées d'études Céreq – Lasmas-Institut du Longitudinal, Université de Caen, 21, 22, 23 mai 2003, Documents série séminaires, n° 171, mai.

Cadet J-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. et avec la collaboration de C. Magne, 2005, Aides-éducateurs. À l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ? Rapport à paraître en ligne, Céreq, janvier.

Devillechabrolle V., 2001, « L'Etat nationalise en douce les emplois-jeunes », *Liaisons Sociales – Magazine*, novembre.

Guitton C., 2000, « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, n° 70, septembre.

Piot T., 2001, « Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école, 2001 », *Recherche et Formation*, n° 37.

Ministère de l'emploi et de la solidarité, 2001, *Nouveaux services Emplois-jeunes Mode d'emploi*, La documentation française, janvier.

Minodier F., 1999, « Premier portrait des aides éducateurs à l'Éducation nationale (septembre 1998) », Ministère de l'Éducation nationale (DPD), *Note d'information*, n° 99.05, mars.

Schmidt G., 1995, « Le plein-emploi est-il encore possible ? Les marchés du travail 'transitoires' en tant que nouvelle stratégie dans les politiques d'emploi », *Travail et Emploi*, n° 65, décembre.

Annexe : Tableaux de présentation des modèles

Lecture : les tableaux 2 à 4 indiquent les différences de probabilité d'une modalité considérée par rapport à la probabilité de la situation de référence. La régression logistique permet d'estimer une probabilité. L'effet de chaque caractéristique est estimé « toutes choses égales par ailleurs ».

Par exemple, dans le tableau 2, la personne de référence, qui rassemble les caractéristiques en italique, a une probabilité de 14 % d'avoir obtenu un diplôme pendant son emploi-jeune. Une personne titulaire d'un bac+3 ou plus, présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques, verra cette probabilité diminuer de 11 points.

Tableau 2

MODELISATION LOGISTIQUE DE LA PROBABILITE D'OBTENIR UN DIPLOME

Proba. de la situation de référence	14 %	Année scolaire de la DFS	
Sexe		1998-1999	-
Homme	-	1999-2000	- 11 ***
<i>Femme</i>	<i>Réf.</i>	2000-2001	-
Plus haut diplôme obtenu avant l'emploi-jeune		2001-2002	-
Bac ou moins	-	2002-2003	<i>Réf.</i>
<i>Bac + 2</i>	<i>Réf.</i>	2003-2004	-
Bac + 3 ou plus	- 11 ***	Temps hebdomadaire consacré à la DFS	
Raison d'entrée dans le dispositif		Moins de 5 heures	- 4 **
<i>Pas d'autre proposition d'emploi</i>	<i>Réf.</i>	Entre 6 et 10 heures	-
Envie de travailler avec enfants	+ 8 ***	<i>Plus de 10 heures</i>	<i>Réf.</i>
Possibilité de suivre une formation	-	Organisme de formation de la DFS	
Raisons liées au contrat	-	<i>CNED</i>	<i>Réf.</i>
A au moins un enfant en novembre 2003		Université	+ 15 ***
Oui	- 6 ***	IUFM	+ 7 *
<i>Non</i>	<i>Réf.</i>	GRETA	+ 7 **
Dernière activité exercée à titre principal		Autre organisme	+ 18 ***
Aide à l'enseignement	+ 8 **	Jugement porté sur le déroulement de la DFS	
Soutien scolaire	-	Très satisfait	+ 10 ***
BCD / CDI	-	<i>Assez satisfait</i>	<i>Réf.</i>
<i>Informatique</i>	<i>Réf.</i>	Peu satisfait	-
Animation	-	Pas du tout satisfait	- 5 **
Surveillance	-	Etablissement de recrutement	
Autre activité	-	Ecole maternelle	- 6 ***
Aucune en particulier	-	<i>Ecole élémentaire</i>	<i>Réf.</i>
Dernière formation suivie (DFS)		Collège	- 4 **
Formation scolaire ou universitaire	+ 32 ***	LEGT	-
Prépa. conc. enseignement	+ 27 ***	LP	- 6 *
Prépa. conc. Fonction publique	-	Académie de recrutement	
Prépa. conc. entrée écoles	-	Amiens	+ 15 ***
Formation « Jeunesse et sports »	+ 11 **	Dijon	+ 14 **
Formation « Sanitaire et sociale »	+ 24 ***	<i>Lille</i>	<i>Réf.</i>
<i>Autre formation</i>	<i>Réf.</i>	Limoges	+ 18 **
		Montpellier	+ 24 *
		Paris	+ 33 ***
		Reims	+ 10 *
		Rennes	+ 13 *
		Autres académies (1)	-

Source : Panel aides-éducateurs, Céreq
 Seuil de significativité : *** : 1 %, ** : 5 %, * : 10 %, - : non significatif

Tableau 3

MODELISATION LOGISTIQUE DE LA PROBABILITE DE
REUSSIR UN CONCOURS DE L'ENSEIGNEMENT

Proba. de la situation de référence	5 %
Sexe	
Homme	-
Femme	Réf.
Plus haut diplôme obtenu avant l'emploi-jeune	
Bac ou moins	- 4 ***
Bac + 2	Réf.
Bac + 3 ou plus	+ 15 ***
Dernière activité exercée à titre principal	
Aide à l'enseignement	+ 15 ***
Soutien scolaire	-
BCD / CDI	-
Informatique	Réf.
Animation	-
Surveillance	-
Une autre activité	-
Aucune en particulier	-
Dernière formation suivie (DFS)	
Formation scolaire ou universitaire	-
Prépa. concours enseignement	+ 42 ***
Prépa. concours Fonction publique	-
Prépa. concours entrée écoles	-
Formation « Jeunesse et sports »	-
Formation « Sanitaire et sociale »	-
Autre formation	Réf.
Année scolaire de la DFS	
1998-1999	-
1999-2000	+ 15 ***
2000-2001	- 4 **
2001-2002	+ 8 ***
2002-2003	Réf.
2003-2004	- 5 *
Temps hebdomadaire consacré à la DFS	
Moins de 5 heures	- 4 ***
Entre 6 et 10 heures	- 3 ***
Plus de 10 heures	Réf.
Organisme de formation de la DFS	
CNED	Réf.
Université	-
IUFM	-
GRETA	-
Autre organisme	- 3 *
Jugement porté sur le déroulement de la DFS	
Très satisfait	-
Assez satisfait	Réf.
Peu satisfait	- 3 **
Pas du tout satisfait	- 4 ***
Académie de recrutement	
Clermont-Ferrand	- 4 *
Grenoble	- 4 **
Lille	Réf.
Toulouse	- 4 *
Autres académies (1)	-

Source : Panel aides-éducateurs, Céreq
Seuil de significativité : *** : 1 %, ** : 5 %, * : 10 %, - : non significatif.

Tableau 4

MODELISATION LOGISTIQUE DE LA PROBABILITE
D'UTILISER DES COMPETENCES DEVELOPPEES EN TANT
QU' AIDE-EDUCATEUR DANS L'EMPLOI OCCUPE EN
NOVEMBRE 2003

Proba. de la situation de référence	69 %
Sexe	
Homme	-
Femme	Réf.
Plus haut diplôme obtenu avant l'emploi-jeune	
Bac ou moins	Réf.
Bac+2	-
Bac+3 et plus	-
En octobre 1999, percevait son emploi d'aide-éducateur comme :	
Une étape dans le projet professionnel	Réf.
Un moyen d'acquérir une compétence professionnelle	-
Un emploi d'attente	- 38 ***
Autre ou ne sait pas	-
Dernière activité exercée à titre principal	
Aide à l'enseignement	-
Soutien scolaire	-
BCD / CDI	-
Informatique	Réf.
Animation	-
Surveillance	- 39 *
Une autre activité	-
Aucune en particulier	-
Le départ du dispositif est intervenu	
Avant le terme du contrat	Réf.
Au terme du contrat	+1 ***
Statut de l'emploi occupé en novembre 2003	
Indépendant ou à son compte	- 61 ***
Salarié d'une entreprise privé	- 52 ***
Salarié d'une association	-
Salarié de l'Etat ou des collectivités	Réf.
Concordance entre le dernier projet professionnel déclaré et le type d'emploi occupé en nov. 2003	
Oui	+1 ***
Non	Réf.
Pas de projet professionnel déclaré	-

Source : Panel aides-éducateurs, Céreq
Champ : Aides-éducateurs en emploi en novembre 2003, encore en poste en octobre 1999
Seuil de significativité : *** : 1 %, ** : 5 %, * : 10 %, - : non significatif.

L'entreprise crée-t-elle de l'inemployabilité ? À propos du devenir professionnel du personnel licencié des usines Moulinex de Basse-Normandie

*Manuella Roupnel**

Notre réflexion dérive du constat émis par Hugues Sibille et Gilles-Laurent Rayssac (1989) à propos de la situation de chômeurs de longue durée et de leur retour sur le marché du travail : le temps passé dans l'emploi crée de l'inemployabilité. En effet, une inscription longue dans un même milieu professionnel peut, du fait de l'obsolescence des qualifications et de l'évolution des exigences en matière de compétences, être tout aussi pénalisante qu'un état de précarité prolongé. Cette approche permet de réinterroger le concept d'insertion et de singulariser le 'chômage de reconversion' des personnes possédant déjà une expérience professionnelle de relative longue durée.

Cet article se penche sur le devenir des salariés licenciés de Moulinex, représentants typiques d'une population en majorité stabilisée dans l'emploi. La faillite du fabricant français de petit électroménager a représenté, après la reprise par le groupe SEB, une perte d'environ 3 000 emplois directs pour les cinq sites bas-normandes : Alençon, Bayeux, Cormelles-le-Royal, Falaise et Saint-Lô.

Tout au long des années 2002 et 2003, le scénario semble se répéter à l'identique : une entreprise qui licencie massivement sans que rien ne laisse présager auparavant une fin aussi subite. La consternation sur les sites de production fait place à la colère et aux manifestations parfois violentes relayées par les médias. « Les Lu », « les Métallos », « les Moulinex » font les gros titres. L'identité du groupe social devient une arme de négociation notamment pour le montant de la prime exceptionnelle de licenciement. En retour, le sentiment d'appartenance à l'entreprise est souvent perçu comme un facteur de rigidité, d'immobilisme par les responsables chargés du reclassement. Pour autant, est-ce que les personnes qui manifestent un lien fort pour leur entreprise possèdent moins de chance que les autres de retrouver un nouvel emploi ?

Si l'attachement à Moulinex a un impact sur le devenir des personnels licenciés, dans quelle mesure ? Il s'agit ici d'interroger le rapport entretenu avec l'entreprise afin d'éclairer un possible lien de celui-ci avec les conséquences sur le devenir professionnel de personnes ayant connu un licenciement pour motif économique. L'exploitation des 830 questionnaires collectés au domicile des personnes lors de l'automne 2003 fournit la source principale de données pour notre démonstration. Les grands thèmes abordés traitent du passé professionnel, des démarches de recherche d'emploi, du reclassement et des répercussions du licenciement sur la vie personnelle et sociale des individus (santé, logement, famille, revenu, citoyenneté,...). Quelques énoncés extraits des questions ouvertes et des observations des enquêteurs viendront illustrer les résultats issus de l'exploitation des questionnaires¹.

Retour sur le passé chez Moulinex (les spécificités) et sur la fin de Moulinex : une employabilité construite dans l'emploi

Pour la grande majorité des salariés de Moulinex, l'employabilité s'est construite à l'intérieur de l'entreprise, en situation de travail ou au travers de la formation interne. Concernant la formation initiale, 58 % des personnes interrogées ont atteint un niveau d'étude primaire ou collègue. Toutefois une bonne partie du personnel était dotée d'une qualification de niveau CAP ou BEP.

Un tiers des personnes interrogées ont une expérience professionnelle qui se résume à une carrière chez Moulinex. Le plus souvent motivée par des raisons financières, l'entrée dans l'usine de petit électroménager s'est réalisée en moyenne tôt dans la carrière professionnelle : 29 % n'avaient pas 18 ans au moment de leur entrée dans l'entreprise. La durée moyenne des épisodes de chômage (7 mois) et d'emploi antérieurs à l'entrée chez Moulinex (4 mois) est relativement faible. En partie en raison du gel des embauches au cours des dix dernières années, l'âge moyen est assez élevé (49 ans) et le niveau d'ancienneté chez Moulinex avoisine en moyenne les 26 ans. Cette stabilisation dans l'emploi éclaire donc la forte proportion de personnes se déclarant satisfaites de leur emploi chez Moulinex.

* LASMAS, Caen, roupnel@mrsh.unicaen.fr

1. Les résultats sont issus du rapport réalisé par Manuella Roupnel pour le compte des Directions des Études et Statistiques de l'ANPE et de l'UNEDIC en juin 2004 : « *L'histoire et le vécu des anciens salariés des usines Moulinex de Basse-Normandie* ». Ce rapport n'est pas consultable pour le moment.

Pour autant le terme de mono-expérience, dans le sens de l'assignation à des tâches ou à des postes de travail identiques, n'est pas justifié. Lors des rencontres avec des anciens salariés, beaucoup font part de leurs compétences « multi-produits » et d'une forte adaptabilité. En outre, avec l'application des nouvelles méthodes de travail, la polyvalence s'était progressivement développée dans les filots de production. La transition d'une organisation du travail sur chaîne vers les groupes autonomes était quasi atteinte sur certains sites comme Saint-Lô ou Bayeux. De même, les interventions en cas de panne étaient souvent assurées par les opérateurs sans intervention d'un ouvrier qualifié. Autour de 80 % des personnes déclarent avoir un emploi varié et de l'autonomie sur leur poste de travail chez Moulinex. Bien qu'inégalement représentées dans les catégories professionnelles, les formations dispensées en interne concernent une grande majorité des anciens salariés. Les perspectives d'avancement en revanche étaient perçues comme très faibles : moins d'un tiers du personnel interrogé déclare qu'une évolution de carrière était envisageable.

L'expérience du travail chez Moulinex est donc celle d'une intense socialisation professionnelle qui prend corps dans les équipes de travail notamment parmi les opérateurs. L'ambiance dans les collectifs de production est un élément fréquemment mis en avant et même après la fermeture des usines, cette sociabilité ouvrière est encore très active. Des « cellules de reclassement » prévues par le plan social ont été installées sur les sites de Moulinex ou dans des locaux prêtés par la municipalité. L'assiduité aux rendez-vous avec les consultants était souvent motivée par le souhait de garder un contact social, l'antenne emploi pouvant aussi être le lieu de retrouvailles entre les anciens collègues. Il faut également insister sur la forte influence des représentants syndicaux. 30 % des personnes déclarent une adhésion ou une responsabilité dans une organisation syndicale ou dans un comité de représentation du personnel.

Vers une formalisation (CV, ...) et une individualisation des compétences

La conception que recouvre la notion d'employabilité, littéralement la capacité à obtenir un emploi, doit beaucoup à l'apparition du terme de « logique de compétence » (Zimmerman, 2000) qui émerge dans les nouveaux discours des managers en prenant une connotation particulière. Il s'entend comme étant « *le capital personnel que chacun doit gérer et qui est constitué de la somme de ses compétences mobilisables.* » (Boltanski, Chiapello, 1999, p. 145)

Cette définition met la lumière sur le rapport particulièrement individuel et abstrait que doit entretenir le candidat à l'emploi avec sa propre force de travail. Elle implique également de posséder à la fois un certain bagage scolaire, culturel et professionnel, et également d'être en mesure de le valoriser sur un marché de l'emploi de plus en plus concurrentiel. Enfin, les compétences ne sont pas fixées à l'avance, ni assignées à un poste mais sont transposables à d'autres situations de travail. Ceci dévoile un triple mouvement qui correspond en somme à trois défis à relever pour les licenciés pour motif économique tels que les Moulinex : la transférabilité, la formalisation et l'individualisation des compétences.

Le premier mouvement induit par la logique de compétence est celui d'une décontextualisation qui oblige à transférer d'un contexte de travail donné vers un autre. Etudiant le devenir des licenciés du groupe Creusot-Loire, Jean-Luc Outin (1990) propose de saisir l'employabilité comme un '*processus social*' qui éclaire le « *passage d'un espace de qualification à un autre espace de qualification* » (p. 471). Les anciens salariés sont sollicités à faire preuve d'imagination professionnelle. Pourtant l'idée d'une reconversion n'est pas absente des projets des répondants : 57 % envisagent d'occuper un emploi différent de celui de Moulinex, ce chiffre atteint 82 % chez les agents de production. La formation doit pouvoir soutenir cet effort. Mais bien que souhaitée, elle est rarement mise en œuvre.

La connexion entre différents univers professionnels est de plus en plus codifiée par des procédures et exige notamment de savoir se présenter à un employeur et de maîtriser des instruments de la recherche d'emploi tels que le CV et la lettre de motivation. Ce n'est plus dans les actes ou en situation de travail mais dans la formalisation que transparait le « capital humain » (Becker, 1964). Dans le fond, le phénomène de l'employabilité peut s'apparenter à un processus de socialisation à de nouvelles configurations identitaires avec « *l'acquisition de vocabulaires spécifiques de rôles qui implique l'intériorisation de champs sémantiques* » (Berger, Luckmann, 1986, p. 190). L'apprentissage de ces outils de la recherche est inédit pour un certain nombre d'ex-salariés. 71 % des personnes ayant fréquenté les antennes emploi exprimaient le désir d'être aidées dans l'élaboration des outils de recherche. De tous les souhaits formulés par les répondants concernés par la question, cette demande a été la mieux satisfaite par les consultants (82,3 %).

Enfin, la logique de compétence induit un impératif de prise en charge personnelle de son employabilité et du maintien de ses compétences. Or, cette focalisation sur la qualité de la demande d'emploi peut contribuer à alimenter des explications '*naturalistes*' ou '*psychologisantes*', renvoyant à chaque individu l'origine « *d'une situation sociale, qui dépend en fait d'une combinaison de facteurs qui le dépassent* » (Chopart). L'effet d'endogénéisation produit par le concept d'employabilité tolère selon Jean-Noël Chopart² la transformation de certains attributs sociaux en '*attributions*' individuelles. Analysant l'attitude des agents des politiques de l'emploi, Guido De Ridder, Claude Legrand et Josette Taleb (1991) dénoncent la dérive des acteurs « *qui confondent systématiquement employabilité et accès à l'emploi, s'efforçant ainsi de 'rendre employable' alors qu'ils ne sont pas en mesure d'assurer l'accès à l'emploi, qui ne dépend pas d'eux* » (p. 135). L'accès aux offres d'emploi est la requête la plus fortement exprimée par les adhérents réguliers³ aux cellules de reclassement : 71 %. Mais pour une majorité d'entre eux, le travail du consultant n'est pas reconnu comme utile.

Explicitation du concept d'attachement

Il peut paraître à contre-courant de parler d'attachement quand il est question de trajectoires flexibles, de responsabilisation ou de mobilité professionnelle. Le modèle des carrières « nomades » (Cadin, Bender, de Saint Giniz, 2003) correspond mal à la réalité des anciens Moulinex. En effet, 76 % des répondants à notre enquête ont déclaré être « très attachés » à leur entreprise. Également, 60 % affirment que même en ayant eu la possibilité de travailler ailleurs, ils seraient restés malgré tout chez Moulinex. Pour éclairer cette notion d'attachement, on empruntera beaucoup au concept d'« implication » particulièrement étudié par les sciences de gestion. Dans la littérature, l'implication dans une organisation peut se décliner sous différentes formes : affective, calculée et normative (Neveu, Thévenet, 2002). Ces trois dimensions se retrouvent dans les propos des anciens salariés et dans leur rapport à l'entreprise.

Une première dimension qui apparaît clairement au cours des discussions avec les ex-salariés de Moulinex, est ce lien sentimental, quasi filial à l'entreprise. Selon une approche dite psychologique, l'attachement renvoie aux relations sociales (Kanter, 1968) mais aussi symboliques tissées entre l'individu et son groupe sur un fond de forte affectivité. Nul doute que la nostalgie du paternalisme bon enfant incarné par le « père » fondateur de Moulinex participe pleinement de ce sentiment. Dans le discours, les notions de familiarité abondent : « ma famille », « ici c'est chez moi », « j'y ai fait ma vie ». Le « je » et le « nous » se mêlent et se confondent dans ce que Denise M. Rousseau (1998) appelle l'« expansion cognitive du soi » (Rousseau, 1998, p. 217).

Une seconde approche, plus structurale cette fois, a été développée par l'économiste Gary S. Becker (1964). L'implication dans une entreprise serait alors toute entière orientée vers un intérêt émanant d'un calcul entre le coût et le gain, les avantages l'emportant sur les sacrifices. Pour Howard S. Becker (1960), le sociologue, ce n'est pas tant l'attrait des bénéfices qui intervient dans ce calcul rationnel mais bien plutôt la perte des avantages engendrée par le départ du salarié, qui pèse de tout son poids. Quitter l'organisation, surtout après un certain nombre d'années de service, devient alors un coût. En outre, le marché de l'emploi industriel en Basse-Normandie fournissait peu d'opportunité professionnelle alternative. De l'aveu de nombreux ex-salariés, l'objectif de fin de carrière était « d'aller jusqu'à la retraite ».

Enfin, l'attachement peut être saisi dans sa composante normative. L'identification à une organisation se comprend alors comme l'acceptation de valeurs perçues comme congruentes avec son propre corps de croyances. Celle-ci peut se réaliser sous l'influence autoritaire d'un chef charismatique mais peut aussi prendre la forme « *des pressions internalisées qui poussent à agir de manière à satisfaire les buts et intérêts organisationnels* » (Charles-Pauvers, Commeiras, 2002, p. 50). Cette allégeance a conduit de nombreux salariés à accepter une mobilité géographique à l'intérieur de l'entreprise, c'est-à-dire des changements de site de production et donc le déménagement de domicile. L'identification à l'entreprise donne une autre signification au changement, le rend plus acceptable par les individus.

2. Texte non publié et non paginé, intitulé « L'employabilité : Défi ou gageure ? », par Jean-Noël Chopart, chargé de mission à la Mission interministérielle de Recherche (MIRE).

3. Les personnes ayant fréquenté au moins deux fois la cellule de reclassement.

Les facteurs individuels de l'attachement

Nous allons procéder à présent à la confrontation de ces éléments théoriques aux données issues de l'Enquête Moulinex afin d'éclairer quelles sont les variables socio-démographiques et les éléments du passé professionnel qui peuvent influencer l'« attachement à l'entreprise ».

Les tableaux placés en annexe présentent les résultats des analyses de régression et contiennent une double colonne. La première renvoie à la population totale concernée par l'évènement et la seconde ne prend en compte que les personnes concernées par l'évènement et âgées de 50 ans et moins. Ceci permet de neutraliser l'effet 'préretirés sociaux' (Burnay, 2000, p. 151), c'est-à-dire les personnes pouvant prétendre à une mesure d'âge (la préretraite par exemple) et qui ne sont plus concernées par le marché du travail. Ont été retenues des variables socio-démographiques jugées *a priori* influentes sur le comportement à l'égard de l'emploi : la variable genre, l'âge, le diplôme, le niveau d'études, l'ancienneté chez Moulinex, la dernière position professionnelle occupée chez Moulinex, le site de reclassement, le nombre d'enfants à charge, l'adhésion syndicale, le fait de vivre en couple accompagné de la situation du conjoint. La note de satisfaction de l'emploi chez Moulinex a été ajoutée. Celle-ci regroupe différentes variables de satisfaction : les horaires, les conditions de travail, la proximité du lieu d'habitation, l'ambiance dans l'emploi, le rapport avec le support hiérarchique, les avantages sociaux, le salaire et la garantie d'un emploi assuré.

L'analyse de régression n°1 en annexe cherche à mettre en lumière les variables agissant sur le phénomène de l'attachement. Il apparaît que le temps passé dans l'entreprise intervient beaucoup sur la formation de ce sentiment. Les plus jeunes dans l'emploi ont beaucoup moins de chance de manifester de l'attachement à Moulinex que les plus anciens. Ce résultat nous renvoie à la notion de 'side bets' développée par Howard S. Becker (1960) et qui peut être traduite par l'expression : 'investissements réalisés antérieurement' (Charles-Pauvers, Commeiras, 2002, p. 48). Le sociologue souligne que l'implication dans une entité n'est pas forcément conscientisée ou médiatisée. Il s'agit plutôt d'une « implication par défaut » qui provient selon lui *"a series of acts no one of which is crucial but which, taken together, constitute for the actor a series of side bets of such magnitude that he finds himself unwilling to lose them."*⁴ Il peut s'agir de la cotisation à un fonds de pension, des avantages fournis par l'ancienneté ou des habitudes de travail. Également, la réputation, la reconnaissance d'un certain savoir-faire (Kanter, 1968, p. 506) ainsi que des relations professionnelles établies de longues dates interviennent dans la formation de ce sentiment.

Le site de reclassement a une légère influence. Alençon, l'usine historique de Moulinex, s'oppose à Saint-Lô, qui est une unité de production plus récente. La dimension sentimentale est importante à prendre en compte également. La position professionnelle, pas plus que le niveau d'étude n'ont d'influence. En revanche, l'attachement est fortement influencé par la satisfaction dans l'emploi. Ce dernier point va être étudié plus en profondeur dans l'analyse suivante.

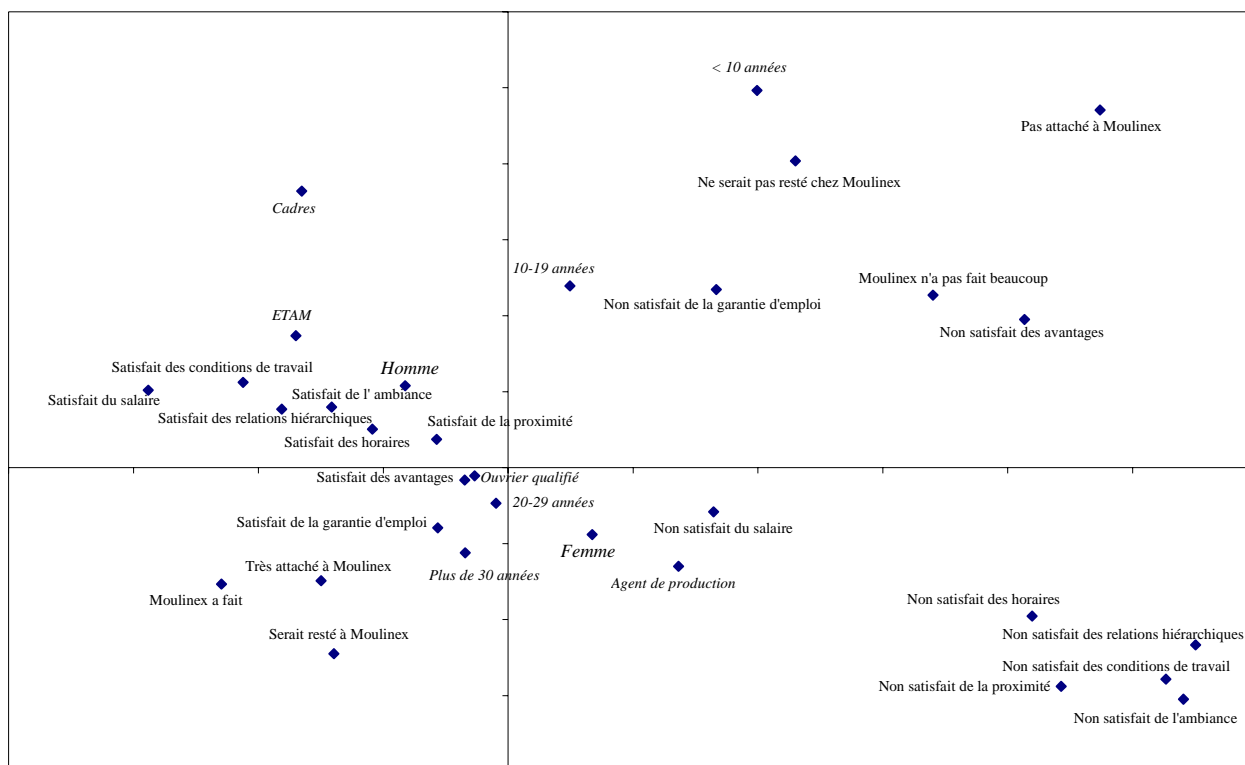
À l'aide de l'analyse factorielle dont le plan est présenté ci-dessous (graphique 1), nous tentons de caractériser l'attachement à Moulinex à l'aide des différentes variables constituant la note de satisfaction dans l'emploi. Les trois variables de l'attachement à l'entreprise qui sont projetées, correspondent aux items suivants : « Je me sentais très attaché à Moulinex », « Moulinex a fait beaucoup pour moi », « Même si j'avais pu travailler ailleurs, j'y serais resté quand même ». Les variables indiquées en italique sont dites illustratives : le genre, le nombre d'années passées dans l'entreprise et la dernière position professionnelle occupée chez Moulinex : 'Agent de production', 'Ouvrier qualifié', 'Employé Technicien Agent de Maîtrise' (ETAM) et 'Cadre'⁵.

Les différents points situés à l'extrémité du cadran Sud-Est indiquent le caractère agrégatif et marginal des éléments d'insatisfaction dans l'emploi chez Moulinex ; l'ambiance et les conditions de travail, les relations hiérarchiques, les horaires et la proximité de son domicile étaient considérés en majorité positivement. L'opposition est bien marquée entre la population très féminine des agents de production, caractérisée par une insatisfaction vis-à-vis du salaire et le groupe des ETAM et des hommes cumulant l'ensemble des modalités de satisfaction dans l'emploi.

Tout comme les jeunes recrues (moins de 10 années d'ancienneté), le groupe des cadres est faiblement représenté dans la population des ex-Moulinex. Ce dernier point s'explique par la 'fuite' des catégories professionnelles supérieures provoquée par les rumeurs de faillite du groupe un an avant sa fermeture définitive.

4. « d'une série d'activités dont aucune ne semble primordiale mais qui, prises ensemble, constituent pour l'acteur une série de 'side-bets' d'une telle importance que celui-ci ne souhaite pas les perdre. » (Becker, 1960, p. 38)

5. Sont regroupés sous la dénomination 'Cadre', les cadres, les assimilés cadres, les ingénieurs.



Source : Enquête Moulinex, septembre 2003.

Dans les cadrans Nord-Est et Sud-Ouest du plan factoriel, la proximité des variables 'attachement à Moulinex', 'garanties fournies par l'entreprise' (avantages sociaux et la sécurité de l'emploi) suggère qu'il serait certainement plus juste de parler de dépendance à l'égard de l'entreprise plutôt que d'attachement à celle-ci.

Notons que ces résultats sont issus de déclarations énoncées *a posteriori*, deux ans après la fermeture de l'entreprise. L'expression de l'attachement à Moulinex est soumise au danger d'une certaine reconstruction, d'un embellissement du passé.

Les conséquences du licenciement

Il s'agit de voir à présent en quoi l'attachement à l'entreprise peut constituer une donnée explicative des répercussions de la perte d'emploi sur le devenir professionnel des anciens employés de Moulinex.

Dans le contexte de restructuration économique, les autorités publiques insistaient sur les efforts d'anticipation des entreprises afin de préparer le personnel à sa reconversion. Or la fin de Moulinex est l'histoire d'une entreprise qui disparaît brutalement et totalement. 58 % des personnes interrogées déclarent ne pas avoir prévu la fermeture de leur entreprise. Pourtant la société d'électroménager n'en était pas à sa première coupe sombre en matière de restriction d'effectifs. En 1996, le groupe avait fermé deux sites dans la Mayenne et dans l'Orne.

Les effets de la fermeture de l'entreprise concernent souvent des familles entières. Dans la population des personnes en couple, 35,3 % ont un conjoint ayant déjà travaillé à Moulinex. Parmi ces dernières, la moitié faisait partie d'un couple bi-actif chez Moulinex au moment de la fermeture. Un quart a au moins un frère, une sœur, un beau-frère ou une belle-sœur licenciés au même moment. On peut noter également que c'est au travers de la parenté que se transmettait l'emploi. Beaucoup d'enfants de salariés ont obtenu un travail saisonnier chez Moulinex. Également des conjointes pouvaient faire entrer en priorité leur mari licencié suite à une fermeture pour motif économique⁶.

6. Ce fut le cas notamment pour la SMN (la Société de Métallurgie de Normandie).

L'expérience que vivent les salariés de Moulinex depuis maintenant trois ans, est bien ce que décrivent Vincent de Gaulejac et Isabel Taboada Léonetti (1994) sous le vocable de « déstabilisation des stables ». Le type de contrat de travail, la renommée de l'entreprise, les promotions professionnelles et les avantages sociaux ou financiers de Moulinex concouraient à l'émergence d'un sentiment de protection dans l'emploi. L'image de l'entreprise donnait l'assurance d'une société de bonne renommée qui rejaillissait sur l'estime de soi des personnes (Dutton, Dukerich, Harquail, 1994, p. 4) mais également sur l'estime sociale dans le sens d'une confiance attribuée au statut de salarié de Moulinex. Celui-ci, en effet, était crédité positivement. Moulinex était garant d'un certain nombre de certitudes sur l'avenir. Assurer le financement des études des enfants, accéder à la propriété et à un certain niveau de vie. 72 % des personnes interrogées sont propriétaires de leur logement ou accédant à la propriété.

La conséquence de la perte d'emploi est celle d'une crise du présent et du futur en mettant à mal les projections d'avenir permises lors de l'activité professionnelle. « *Le licenciement met les individus hors jeu pour une durée indéfinie et précipite un effondrement des anticipations : en plus de la diminution des revenus, il apporte une invalidation des prétentions sur l'avenir qui tend à anéantir ou à dévaluer la plupart des possibles contenus dans la condition professionnelle antérieure.* » (Pinto, 1993, p. 889) L'ébranlement de ce système de croyances a des répercussions sur les autres membres de la famille. Les relations de couple s'en trouvent altérées. 31 % des personnes concernées considèrent que leur conjoint a mal vécu la perte d'emploi.

Les troubles psychosomatiques apparus après le licenciement sont notables. Le malaise provoqué par la perte d'emploi se décline sous différentes formes. Près de 40 % des personnes déclarent avoir vécu une période de tristesse ou de déprime suite au licenciement. Le deuxième type de troubles causés par la perte d'emploi concerne les problèmes de sommeil subséquents au licenciement (32,3 %). Les déclarations concernant les prises de médicaments représentent des indicateurs relativement objectifs de la santé des individus. La prise d'anxiolytiques est la plus répandue. Elle concerne 14,5 % des individus. Viennent ensuite la prise de somnifères (11,8 %) et d'anti-dépresseurs (9,6 %). Le licenciement provoque des ruptures au niveau de l'estime de soi, une baisse de la confiance en soi mais aussi une dégradation de son image sociale. Afin de tester l'effet propre de l'attachement à l'entreprise sur le bien-être psychologique des salariés licenciés, les différents troubles et traitements de ces troubles qui viennent d'être énumérés ont été placés dans des modèles de régressions logistiques en tant que variables à expliquer. Dans chacun des cas analysés, le fait de manifester un attachement à l'entreprise augmente les chances de répercussions négatives sur la vie personnelle des licenciés.

Dans notre enquête, les taux de reclassement des ex-Moulinex c'est-à-dire la part des solutions sociales (mesures d'âge ou attente de mesures sociales) et des solutions emploi ou formation révèlent trois grands groupes dont les effectifs sont proches. Un premier tiers des répondants (32 %) a retrouvé un emploi. Un autre tiers est à la recherche d'un emploi ou se situe dans une mesure de reconversion, de formation ou en congé parentale ou de maladie (30,4 %). Enfin le troisième groupe rassemble les personnes inscrites en mesures d'âge ou en attente de celles-ci (37,6 %). Si la majorité des personnes en emploi bénéficie d'une réinsertion 'stable' (CDI ou travail indépendant à temps complet), une partie de la population occupe des emplois de courte durée (les femmes tout particulièrement).

Les chances de retrouver un emploi, le type d'emploi projeté (reconversion envisagée ou non)

La radiographie opérée par Bernard Gazier (1990) a révélé les différentes acceptions que pouvait recouvrir le terme d'employabilité depuis les années 60. Selon une définition « statistique », il peut être entendu comme la probabilité ou non de retrouver un emploi. Cette probabilité sera calculée à l'aide d'une analyse « toute chose égale par ailleurs ».

Qui de l'âge civil des personnes ou de l'ancienneté chez Moulinex est le plus discriminant pour le retour à l'emploi ? Sans prise en compte de l'effet « préretraités sociaux », l'âge civil est une variable très discriminante (analyse de régression n°2). Or si celui-ci est neutralisé, l'ancienneté apparaît alors comme déterminante. En cela, les années passées dans l'emploi augmentent les risques d'inemployabilité. Une distinction apparaît autour de 20 années d'ancienneté. Le site a également une grande influence quel que soit le type de population. Les trois villes du Calvados s'opposent à Alençon et à Saint-Lô. L'explication est géographique. Les villes de Bayeux, Cormelles-le-Royal et Falaise se situant dans un même département et à l'intérieur d'un périmètre restreint (40 kilomètres séparent les deux villes les plus éloignées), le bassin d'emplois disponibles s'est trouvé trois fois plus rapidement épuisé. De façon prévisible, le genre intervient sur le fait de retrouver ou non un emploi, dans le sens d'un désavantage pour les femmes. Mais ni la position professionnelle, ni le niveau de diplôme n'interviennent dans le devenir professionnel des anciens Moulinex. Au regard des résultats précédents qui établissaient une liaison entre l'attachement à l'entreprise et les conséquences négatives du licenciement, il était prévu de voir apparaître une

relation entre l'attachement et des difficultés de réinsertion professionnelle. Or le fait de manifester un lien fort à Moulinex n'hypothèque pas les chances de retrouver un emploi. D'où vient alors l'idée que l'attachement à l'entreprise constitue un frein pour le retour à l'emploi ?

On peut s'interroger sur le souhait de reconversion dans un emploi différent de celui occupé chez Moulinex (tableau n° 3). Pour cela, seules les personnes ayant exprimé un projet professionnel ont été retenues pour l'analyse. Le souhait de retrouver un emploi identique est très influencé par le genre et par le dernier emploi occupé chez Moulinex, quelle que soit la population prise en compte. Les hommes et les catégories professionnelles supérieures émettent bien plus souvent que les femmes et les agents de production, le souhait de retrouver un emploi similaire à celui occupé chez Moulinex. Il faut rappeler ici le résultat de l'analyse factorielle et le lien entre un certain nombre d'éléments de satisfaction dans l'emploi et la catégorie particulièrement masculine des 'ETAM' (Employés, Techniciens et Agents de Maîtrise). Également mais de façon moins prononcée, les personnes dont le conjoint est à la recherche d'un emploi émettent plus souvent un projet de reconversion que les personnes dont le conjoint ne connaît pas le chômage. L'adhésion syndicale influence également le fait de rechercher un emploi identique. Les personnes syndiquées ont plus de chances d'être ouvertes à une reconversion professionnelle que celles n'ayant pas d'adhésion à un syndicat. En effet, le syndicalisme peut inspirer des orientations professionnelles vers des emplois dans le secteur du travail social ou de la santé. En revanche, le fait d'être attaché à l'entreprise augmente les chances de souhaiter un poste identique à celui occupé chez Moulinex. Ce résultat rappelle que la satisfaction dans l'emploi accroît les chances d'attachement à l'entreprise. Le rapport qu'entretenaient les ex-salariés avec Moulinex imprime donc une certaine représentation de l'emploi recherché.

Conclusion

La problématique développée dans cet article s'est beaucoup nourrie de la réalité partagée par la population des ex-Moulinex, mais des points communs peuvent être établis avec d'autres salariés licenciés pour raisons économiques : une grande ancienneté dans l'emploi, des qualifications 'maison', une mobilité géographique réduite, un conjoint également confronté au chômage... Si le reclassement concerne une bonne majorité de la population à l'étude, une partie d'entre elle reste actuellement confrontée à de grandes difficultés sur un plan personnel et professionnel. Ce sont principalement les personnes isolées socialement et celles cumulant un certain nombre de 'handicaps' révélés avec la disparition de l'entreprise (difficulté dans le rapport à l'écrit, maladies professionnelles, ...).

Les analyses ont révélé que l'attachement à Moulinex est à ramener aux avantages fournis par l'entreprise, notamment la garantie de l'emploi. Mais si un lien fort à l'entreprise détermine des conséquences sur la vie psychique et sociale des personnels licenciés, l'hypothèse d'un effet négatif de celui-ci sur le retour à l'emploi n'est pas vérifiée. Pour les personnes se déclarant attachées à leur entreprise, il semblerait que la recherche d'un emploi s'oriente un peu plus souvent vers un poste identique à celui occupé à Moulinex. Nous avons pu noter que la démarche de reconversion est plutôt en marche.

Dans une perspective de réinsertion professionnelle, il apparaît important de pouvoir interroger ce que représente l'emploi pour les populations caractérisées par une certaine longévité professionnelle et ce que l'entreprise forge comme conception de celui-ci. Nos analyses se dirigent vers l'élaboration d'une typologie de la population des Moulinex afin de révéler différents profils de licenciés en lien avec leur passé professionnel et les répercussions personnelles de la perte d'emploi. L'étude présente ici l'état d'avancement à un moment donné d'un travail de thèse qui, à l'image du reclassement de la population qu'il étudie, s'inscrit dans certaine temporalité. L'enquête donc suit son cours...

Bibliographie

- Becker G. S., 1964, *Human capital*, New York and London, Columbia University Press.
- Becker H. S., 1960, « Notes on the concept of commitment », *The American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 1, juillet, p. 32-40.
- Berger P., Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Meridiens Klincksieck.
- Boltanski L., Chiapello, E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard.
- Burnay N., 2000, *Chômeurs en fin de parcours professionnel. Avoir 50 ans, être au chômage*, Delachaux et Niestlé.
- Cadin L., Bender A.-F., de Saint Giniz V., 2003, *Carrières nomades : les enseignements d'une comparaison internationale*, Paris, Librairie Vuibert.
- Charles-Pauvers, B., Commeiras, N., 2002, L'implication : le concept, In : Neveu J.-P. et Thévenet M., *L'implication dans le travail*, Paris, Vuibert, p. 43-70.
- Dutton J. E., Dukerich J. M., Harquail C. V., 1994, « Organizational images and member identification », *Administrative Science Quarterly*, vol. 39, n° 2, p. 239-263.
- Gazier B., 1990, « L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 575-584.
- de Gaulejac V., Taboada Léonetti I., 1994, *La lutte des places. Insertion et désinsertion*, Desclée de Brouwer.
- Kanter R. M., 1968, « Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities », *American Sociological Review*, vol. 33, n° 4, août, p. 499-517.
- Neveu J.-P., Thévenet M., 2002, *L'implication dans le travail*, Paris, Vuibert.
- Outin J-L., 1990, Trajectoires professionnelles et mobilité de la main-d'œuvre : la construction sociale de l'employabilité, *Sociologie du travail*, 4, p. 469-489.
- Pinto L., 1993, Carrières brisées, In : Bourdieu P., *La misère du monde*, Points, p. 889-911.
- de Ridder G., Legrand C., Taleb J., 1991, *RMI, entre intégration sociale et emploi*, Rapport de recherche, Rouen-Canteleu : Ed. LERS.
- Rousseau D. M., 1998, « Why workers still identify with organizations », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, p. 217-233.
- Sibille H., Rayssac G-L., 1989, L'évolution des politiques de lutte contre le chômage de longue durée jusqu'aux stages de réinsertion en alternance, In : Sibille, H. (ed.) *Les politiques d'emploi à l'épreuve du chômage de longue durée*, Paris : Syros-Alternatives, p. 35-50,
- Zimmerman B., 2000, « Logiques de compétences et dialogue social », *Travail et Emploi*, n° 84, octobre, p. 5-18.

Modèle de régression n° 1

Déclarer être attaché à Moulinex / Déclarer ne pas être attaché à Moulinex	Population totale concernée (630 contre 200)	Population de 50 ans et moins (446 contre 147)
Odds ratio (degré de significativité)		
Genre		
Femme	Référence	Référence
Homme	(ns)	(ns)
Âge		
23-30 ans	(ns)	(ns)
31-40 ans	(ns)	(ns)
41-50 ans	(ns)	Référence
51 ans et plus	Référence	
Diplôme		
Avec diplôme	(ns)	(ns)
Sans diplôme	Référence	Référence
Niveau d'études		
Primaire	Référence	Référence
Collège	(ns)	(ns)
Technique professionnel	(ns)	(ns)
Baccalauréat	(ns)	(ns)
Ancienneté		
9 ans et moins	0.144 (<.0001)	0.080 (<.0001)
10-19 ans	0.418 (0.0145)	0.413 (0.0355)
20-29 ans	(ns)	(ns)
30 ans et plus	Référence	Référence
Dernière position professionnelle		
Agent de production	Référence	Référence
Ouvrier qualifié	(ns)	(ns)
ETAM cadre	(ns)	(ns)
Site		
Alençon	Référence	Référence
Bayeux	(ns)	(ns)
Cormelles	(ns)	(ns)
Falaise	0.470 (0.0171)	0.450 (0.0340)
Saint-Lô	0.334 (0.0057)	0.330 (0.0226)
Nombre d'enfants		
Pas d'enfant	Référence	Référence
1 enfant	(ns)	(ns)
2 enfants et plus	(ns)	0.538 (0.0232)
Adhésion syndicale		
Aucune	Référence	Référence
Au moins une	(ns)	(ns)
Conjoint et situation du conjoint		
Conjoint au chômage	(ns)	(ns)
Pas de conjoint	(ns)	(ns)
Conjoint non chômeur	Référence	Référence
Note de satisfaction de l'emploi chez Moulinex	1.618 (<.0001)	1.538 (<.0001)

Source : Enquête Moulinex, septembre 2003.

Modèle de régression n° 2		
Avoir un emploi / Ne pas avoir un emploi	Population totale concernée (306 contre 367)	Population de 50 ans et moins (287 contre 283)
Odds ratio (degré de significativité)		
Genre		
Femme	Référence	Référence
Homme	1.834 (0.0043)	1.815 (0.0077)
Âge		
23-30 ans	12.289 (0.0012)	(ns)
31-40 ans	6.902 (<.0001)	(ns)
41-50 ans	5.687 (<.0001)	Référence
51 ans et plus	Référence	
Diplôme		
Avec diplôme	(ns)	(ns)
Sans diplôme	Référence	Référence
Niveau d'études		
Primaire	Référence	Référence
Collège	(ns)	(ns)
Technique professionnel	(ns)	(ns)
Baccalauréat	2.395 (0.0450)	(ns)
Ancienneté		
9 ans et moins	(ns)	3.238 (0.0324)
10-19 ans	(ns)	2.550 (0.0140)
20-29 ans	(ns)	(ns)
30 ans et plus	Référence	Référence
Dernière position professionnelle		
Agent de production	Référence	Référence
Ouvrier qualifié	(ns)	(ns)
ETAM cadre	(ns)	(ns)
Site		
Alençon	Référence	Référence
Bayeux	0.294 (<.0001)	0.302 (0.0003)
Cormelles	0.346 (<.0001)	0.315 (<.0001)
Falaise	0.464 (0.0169)	0.483 (0.0329)
Saint-Lô	(ns)	(ns)
Nombre d'enfants		
Pas d'enfant	Référence	Référence
1 enfant	(ns)	(ns)
2 enfants et plus	(ns)	(ns)
Adhésion syndicale		
Aucune	Référence	Référence
Au moins une	(ns)	(ns)
Conjoint et situation du conjoint		
Conjoint au chômage	(ns)	(ns)
Pas de conjoint	(ns)	(ns)
Conjoint non chômeur	Référence	Référence
Note de satisfaction de l'emploi chez Moulinex	(ns)	(ns)
Note d'attachement à Moulinex	(ns)	(ns)

Source : Enquête Moulinex, septembre 2003.

Modèle de régression n° 3		
« Un emploi identique »	Population totale concernée (179 contre 216)	Population de 50 ans et moins (146 contre 198)
Odds ratio (degré de significativité)		
Genre		
Femme	Référence	Référence
Homme	4.397 (<.0001)	3.619 (0.0001)
Âge		
23-30 ans	(ns)	(ns)
31-40 ans	(ns)	(ns)
41-50 ans	(ns)	Référence
51 ans et plus	Référence	
Diplôme		
Avec diplôme	(ns)	(ns)
Sans diplôme	Référence	Référence
Niveau d'études		
Primaire	Référence	Référence
Collège	(ns)	(ns)
Technique professionnel	(ns)	(ns)
Baccalauréat	(ns)	(ns)
Ancienneté		
9 ans et moins	(ns)	(ns)
10-19 ans	(ns)	(ns)
20-29 ans	0.442 (0.0139)	(ns)
30 ans et plus	Référence	Référence
Dernière position professionnelle		
Agent de production	Référence	Référence
Ouvrier qualifié	2.062 (0.0435)	(ns)
ETAM cadre	5.456 (<.0001)	4.923 (0.0003)
Site		
Alençon	Référence	Référence
Bayeux	(ns)	(ns)
Cormelles	(ns)	(ns)
Falaise	(ns)	(ns)
Saint-Lô	(ns)	(ns)
Nombre d'enfants		
Pas d'enfant	Référence	Référence
1 enfant	(ns)	(ns)
2 enfants et plus	(ns)	(ns)
Adhésion syndicale		
Aucune	Référence	Référence
Au moins une	0.400 (0.0036)	0.408 (0.0073)
Conjoint et situation du conjoint		
Conjoint au chômage	0.315 (0.0060)	0.312 (0.0105)
Pas de conjoint	(ns)	(ns)
Conjoint non chômeur	Référence	Référence
Note de satisfaction de l'emploi chez Moulinex	1.242 (0.0484)	(ns)
Note d'attachement à Moulinex	1.373 (0.0242)	1.477 (0.0089)

Source : Enquête Moulinex, septembre 2003.

Du geste à la parole, la mise en place du nouveau diplôme de chaudronnier aéronautique

Louis-Marie Barnier*

Analyser les mutations du groupe social des salariés, y compris dans ses contradictions et reclassements internes, nécessite de considérer les mouvements inhérents au monde de la production. Ce que nous observerons ici est une démonstration autour de cette idée : le monde industriel change, et les ouvriers sont amenés à changer eux-mêmes afin de rester en phase avec leur travail et leur groupe social. La création d'un nouveau diplôme, objet de notre étude, va représenter le facteur visible du changement pour les chaudronniers aéronautiques.

Le marché du travail de l'aéronautique, notamment des ouvriers qualifiés qui constituent une masse de main-d'œuvre importante dans certains bassins d'emplois, va s'en trouver modifié, la demande des entreprises s'adaptant à cette nouvelle référence du métier. Pour les chaudronniers aéronautiques travaillant dans le secteur des PME, la difficulté va être de se situer dans ce mouvement de transformation alors même que leur statut de précaire, de salarié de PME (Haas, Larre, Ourtau, 2001), ou plus encore de chômeur leur interdit de se situer dans ce mouvement et de suivre cette évolution.

Le geste, base de nombreux métiers, tels celui de ces mécaniciens avions qui passent les premières années de leur formation dans l'école technique d'Air France à « *faire de la lime* », reste le déterminant fondamental de la reconnaissance ouvrière (Tanguy, 1991). C'est d'autant plus le cas pour les chaudronniers aéronautiques, capables de « *former* » des pièces, c'est-à-dire de donner une forme à une tôle suivant des caractéristiques définies et d'une extrême précision. Comme dans le reste de l'aéronautique, le geste est là pour démontrer la valeur de l'esprit, la rigueur étant la base du métier aéronautique. Les chaudronniers y ajoutent le travail d'artisan, voire d'artiste, travaillant directement la matière sans la médiation d'une machine.

La création d'un nouveau diplôme de Baccalauréat professionnel Mécanicien Avion option Aérostructure permet une mise en évidence des évolutions récentes d'un métier tout en jouant dans le même temps un rôle spécifique dans cette évolution. Le diplôme est-il une réponse, et en quoi, à ces évolutions des métiers ? Que représente l'obtention de ce nouveau diplôme pour les mécaniciens déjà en place ? Quel impact sur le marché du travail de cette petite communauté ? À travers un cas particulier, nous essaierons d'aborder la place spécifique de la Validation des Acquis de l'Expérience dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle et la relation entre l'expérience ouvrière et le diplôme.

Nous analyserons d'abord comment le corpus de base du métier, le geste, s'est trouvé enrichi voire déporté par la nouvelle organisation du travail (1). Puis nous envisagerons le rôle rempli par la mise en place du nouveau diplôme, adjoignant au premier ensemble un nouveau métier, celui de plasturgiste, et comment cet « enrichissement » peut s'appuyer sur une dévalorisation du geste par le passage à la parole que représente le diplôme (2).

1. Un monde en mouvement

Nous nous intéresserons particulièrement ici à un métier, celui des Chaudronniers aéronautiques. Cette petite famille de quelques milliers d'ouvriers se trouve soit dans la construction aéronautique autour de Toulouse et Bordeaux, soit dans les centres de révision aéronautique, comme le cas ici traité qui regroupe quelques centaines de chaudronniers sur le centre de révision aéronautique d'Orly. L'activité de Grande Visite dans laquelle s'insère leur intervention consiste à démonter périodiquement l'ensemble de l'avion, à vérifier l'usure éventuelle de mécanismes et à étudier l'état de la structure de l'aéronef alors complètement mise à nue.

Les chaudronniers aéronautiques ont la responsabilité de l'intervention sur les parties métalliques de la coque et des structures. Entremêlés autour de l'avion à de multiples autres intervenants, ils se distinguent des mécaniciens avion et des mécaniciens équipements qui traitent soit les parties mécaniques de l'avion, soit les équipements électriques et électroniques. Ces professionnels sont gérés par métier, autour d'attributs spécifiques tels que formation, champ de connaissances, zones de travail et parties de l'avion, domaine d'habilitation. Car tout travail aéronautique doit

* Travail et Mobilité, CNRS-Paris X (lmbarnier@wanadoo.fr).

être validé par l'agent habilité, auquel justement l'appartenance au métier concerné donne la légitimité d'une telle responsabilité (Barnier, 2000).

La forme sociale du métier, « *une des formes fondamentales du travail dans la société* » (Dadoy, 1989), se construit autour de la légitimité donnée par la rencontre entre une activité particulière, une connaissance spécifique et une responsabilité importante. L'approche de Catherine Paradeise se vérifie ici encore : « *Le travail rhétorique de tout groupement à vocation professionnelle repose sur trois prémisses, les valeurs de besoin, de sciences et de compétence.* » Le diplôme joue alors un rôle spécifique pour délimiter le métier de chaudronnier aéronautique (CAP de Monteur cellule, titre de chaudronnier aéronautique) et désigner ainsi les titulaires de la fonction. La modification de l'objet du travail et de son organisation va mettre en évidence un premier décalage entre diplôme et fonction.

Nous suivrons ici particulièrement Marc, jeune chaudronnier de l'activité, issu de l'école d'Apprentissage d'Air France et confronté en quelques années aux fortes mutations de son métier et à l'arrivée du nouveau diplôme.

1.1. Un métier issu d'une tradition

La première chose qui frappe en abordant ce métier est le pan d'histoire que recouvre cette activité. Le travail du fer a été longtemps du domaine du forgeron, utilisant la chaleur du feu et le marteau pour travailler le fer. Ces deux éléments se retrouveront comme composante fondamentale de la ferronnerie puis de la chaudronnerie et expliquera la continuité compagnonnique. Les artisans du fer se structurent en effet durant le moyen-âge comme groupe social, autour de corporations aux caractéristiques différentes suivant les villes. Les traits communs de ces structures sociales, suivant William Sewell (1983), reposaient sur le respect de la structure hiérarchique autour du maître et de la valorisation de la connaissance manuelle.

Il est temps de donner la parole à Marc.

LE MECANICIEN STRUCTURE

Marc : *Quand l'avion arrive, on fait une inspection générale. On regarde si il y a une pièce abîmée en cabine, sur le fuselage, tous les panneaux d'accès, plafonds, planchers de soute. C'est là qu'on voit ce qu'on fait ou ce qu'on donne à la sous-traitance, notamment en cabine. Il y a aussi quelques modifications à faire, qui sont intéressantes, qu'on fait à chaque avion.*

Sur le fuselage, dès qu'il y a un impact sur le fuselage, cela peut être tout ce que peut rencontrer l'avion en vol, un pigeon, un poulet, un lapin qui s'est envolé...

On fait de la réparation : s'il y a un impact au milieu d'une tôle, on peut détourner l'impact, faire un placard derrière, c'est-à-dire rajouter une plaque derrière. Après on pose une autre pièce à affleurer devant, ce qui fait que l'aspect devant est comme à l'origine, après c'est poncé... les peintres agissent, cela devient comme l'origine.

Sur la coque, on n'a pas beaucoup de travail, peut-être 1 % des heures.... Le gros, c'est le démontage, l'inspection et le remontage. On démonte les tôles qui cachent les grosses ferrures entre les ailes et le fuselage. On démonte pour faire l'inspection en dessous. Mais ces avions sont récents, il n'y a pas de corrosion dessous. Quand l'avion arrive il y a des impacts partout dans les soutes après le chargement de caisses navettes. Les panneaux sont démontés, si le panneau est trop abîmé, on ne le répare plus, on le change.

On travaille essentiellement avec deux matières, deux types d'aluminium que ce soit pour Air Bus ou Boeing. Il y a besoin de connaître les matériaux, avec quoi ils sont faits, il y a des matériaux que l'on n'a pas besoin de tremper pour plier. On tape toujours avec des cales en bois, parce que dès qu'on tape avec un marteau ou des cales en alu, cela allonge le métal et c'est irredressable après.

La fabrication des formes, la tradition 'chaudronnière'

Marc : *Dès qu'il y a une plaque à redresser, par exemple sur le bord d'attaque d'une aile, on est obligé de faire des formes si elle n'a pas été faite. Si tu as un arc de cercle à plier, une tôle qui ferait comme ça et qui remonterait sur les côtés, c'est impossible à faire sans forme. Donc on fait une forme en arc de cercle, on vient mettre la tôle dessus et on rabat les bords sur les côtés de la forme. La forme, on la fait en dural, des blocs d'alu, on taille dans le bloc d'alu. Une fois qu'elles sont faites, elles sont répertoriées et on est censé pouvoir la retrouver au moment voulu. Mais ce n'est pas toujours le cas. Le problème c'est que tous les 20 cm elles changent de forme, il n'y a pas deux formes pour une même pièce. Des fois on se base sur une forme et après on rattrape, mais en général c'est une forme pour une pièce.*

Donc là on taille l'alu, nickel, d'aspect, il faut qu'il n'y ait rien sinon cela marquera la tôle, et après... des fois on fait une forme et une contre-forme, une pièce qui viendra de l'autre côté, comme après on rabat par-dessus. On va à la presse, et avec un tapis en élastomère noir qui est dur, on rabat la tôle dessus et automatiquement elle prend la forme taillée avant.

Je fais ça au jugé, mon métal bouge, c'est souvent retaillé après, on va laisser un bord puis retailler après. Après la forme, la pièce est retouchée après, à la lime. À la fin c'est de l'ajustage, il faut qu'elle rentre sans forcer et sans

qu'elle ne brinqueballe non plus. Il y a donc toute une part de connaissance du métal, de ses réactions, de sa composition... les molécules... On utilise l'ancienne pièce, même si elle est abîmée, on la redresse au milieu, pour pouvoir faire la forme. Et on essaie...

1.2. Le geste

« Former 'en l'air' des pièces chaudronnées aéronautiques calibrées sur maquette » est une des trois tâches fondamentales du chaudronnier, à côté de la fabrication de pièces simples effectuées à la règle ou à la presse [titre professionnel, 2004]. La création d'une telle forme repose sur l'appel à plusieurs facultés : le coup d'œil pour juger de la forme à donner, la précision du geste pour créer cette forme, la technique ensuite pour mouler la tôle sur cette forme. « *Le (la) chaudronnier(ère) aéronautique conduit, de façon autonome, l'ensemble des opérations de mise en forme (façonnage) des pièces primaires (les cadres et les lisses de fuselage d'aéronefs, les longerons, nervures d'avions, les revêtements de carlingue...) d'un aéronef. Ces pièces sont réalisées, à l'unité ou en petites séries, à partir de tôles, profilés et tubes en alliage léger, acier inox ou titane. À partir d'un plan et en collaboration avec d'autres opérateurs, ces pièces sont exécutées le plus souvent sur machines spécifiques à l'aide d'outillages mais aussi manuellement, sur forme ou 'en l'air', à l'aide de techniques, d'outils et machines appropriés.* » [Titre professionnel, 2004]. Le Titre professionnel, diplôme relevant du Ministère du Travail, répond à la volonté du patronat de la Métallurgie de prendre en main des diplômés en lieu et place de l'Éducation Nationale. Défini à un niveau IV (CAP), à contre-courant de la polarisation autour du Baccalauréat comme niveau de référence, il réaffirme l'orientation fondamentale de ce métier de chaudronnier vers la fabrication de pièces à l'unité ou en faibles quantités.

C'est dans cette opération que prend réellement son sens ce métier. Là est la quintessence du métier de chaudronnier, ce travail de création à partir de ses mains. L'engagement de l'être tout entier dans cet acte de création conduit l'artisan à retrouver les racines de l'Art : « *les professions des gens de métier, bien que manuelles ou mécaniques, étaient également des arts – en d'autres termes elles exigeaient l'exercice de la discipline et de l'intelligence* » (Sewell, 1983, p. 42). L'unicité de la pièce, rarement ré-employable tellement chaque courbe de l'aile est unique rejoint cette création dans l'œuvre, proposée par Hannah Arendt (2003) pour différencier à ses yeux « l'œuvre » du « travail » utilitaire et répétitif.

L'acte créatif rejoint la valeur sociale attribuée au travail : « *Parce qu'il (elle) sait que la pièce est 'avionnable', c'est-à-dire qu'elle est un élément de structure de l'aéronef, le (la) chaudronnier(ère) aéronautique apporte une attention particulière tout au long du processus de fabrication. Aucune marque ni blessure du métal n'est acceptée. La bonne exécution de son travail conditionne la sécurité des usagers ainsi que la fiabilité des aéronefs* » [Titre professionnel, 2004]. Son travail participe à l'aventure collective du transport aérien, autour de l'avion et de la sécurité du passager comme sens donné au travail (Barnier, Rozenblatt, 1996).

Les mois d'apprentissage à l'école technique passés à limer du métal trouvent alors ici leur justification, dans la perfection du travail. Mais ce n'est pas que le geste qu'apprend l'apprenti, ce geste s'insère dans un ensemble porté par le groupe social, autour de « *règles de l'art* » à apprendre. Suivant Diderot : « *La main nue de l'homme, quelque robuste, infatigable et souple qu'elle soit, ne peut suffire qu'à un petit nombre d'effets : elle n'achève de grandes choses qu'à l'aide des instruments et des règles.* » (Article sur l'Art, cité par Sewell, 1983, p. 101). Et les instruments se réduisent, à la fin, à la seule lime qui vient parfaire l'œuvre.

Le geste du chaudronnier n'est pas inné : il est le produit d'un apprentissage social, apprentissage du geste contrôlé et de la rigueur.

L'APPRENTISSAGE

Marc : *J'ai un CAP de mécanicien structure aéronautique. Pendant les deux ans de formation, on fait connaissance des matériaux, de la mécanique avion, les bases, une épreuve de démontage - remontage de pièces avion, lecture de schémas électriques, lecture de plans en trois dimensions... On fait beaucoup de lime aussi, cela doit représenter 10 ou 12 h par semaine minimum. C'est assez balaise. On fait de la fabrication, on nous amène un plan avec les cotes définies, on fabrique comme ça. La pièce de fin d'étude, c'est une pièce qu'on fait nous-même. On la fabrique, ce ne sont que des plis droits, on a des formes toutes faites, on rabat dessus. Après ce sont des pièces qui sont notées, au 10^{ème} de mm, il est avec son pied à coulisse et chaque cote vaut un point. J'ai dû avoir 15 à l'épreuve pratique. C'est ça que je pense qu'il faut faire à l'école. Il faut acquérir les bases manuelles quand même, savoir tenir un outil. 10 heures par semaines, pour ça c'est nécessaire. Pour apprendre vraiment les règles de l'art, et ne pas arriver ici avec que des cahiers dans la tête. Avoir un peu d'assurance, de l'autonomie.*

Ce métier ressort de ce « *profil professionnel* » que cite Lucie Tanguy (1991) alliant savoirs techniques et théoriques, et nécessitant un apprentissage en situation d'atelier.

1.3. Le geste relativisé

Pourtant cette épopée du geste, base du métier, se trouve marginalisée par les évolutions actuelles de l'organisation du travail. Marc reconnaît lui-même n'avoir fait que quelques formes en cinq ans.

Marc : *Je ne suis pas chaudronnier. Je suis mécanicien structure. Chaudronnier, c'est essentiellement de la forme. Mais c'est très rare. Moi j'ai dû en faire deux, en cinq ans. L'essentiel c'est du démontage, inspection, remontage. On démonte l'ancienne pièce et on remonte la nouvelle qui arrive toute faite. Sur Airbus, la pièce a déjà ses fixations, tout est bien répertorié, et on remonte. Ça c'est le mécanicien structure. Chaudronnier, il y en a de moins en moins parce que quand une pièce est abîmée, on change, on ne s'amuse plus à redresser. Le métier de chaudronnier se perd sur la DM. Il doit y en avoir trois.*

Le changement des panneaux dans les soutes remplace la réparation. De plus, la sous-traitance de plusieurs activités amène les mécaniciens structure à modifier fondamentalement leur rapport au travail. De réparateurs, ils deviennent organisateurs du travail des autres.

L'ENCADREMENT DE LA SOUS-TRAITANCE

Marc : *c'est la sous-traitance qui fait le travail qu'on faisait avant, maintenant on inspecte et on leur fixe le travail à faire. Et ce sont les sous-traitants qui gèrent leur chantier. C'est énervant de trouver tous les défauts et de les filer à une autre boîte. Surtout que c'est le boulot le plus intéressant qu'on leur donne. Le travail de réparation de la cabine, ce sont des sous-traitants qui interviennent. Ils ont une zone, la SOGERMA gère la cabine, elle emploie trois boîtes différentes qui elles-mêmes emploient des intérimaires. On n'a pas de contact avec eux, on leur donne les travaux à faire et après ce sont les chefs qui gèrent leurs plannings. Ils leurs donnent tant d'heures pour ce boulot, tant d'heures pour tel autre. Les sous-traitants, ce sont des gens que je vois travailler 12 h par jour des fois. Ils travaillent à côté de nous, sur la structure comme nous, mais il n'y a pas une très bonne entente. Ils travaillent à droite à gauche, ce sont souvent des mecs qui font des petites missions dans toute la France. Mais il y en a quelques-uns avec qui on travaille depuis des années.*

Le métier de chaudronnier se trouve déporté vers des tâches qui le détournent de son objet et de son sens premier, le façonnage de forme. Le diplôme de CAP mécanicien structure se définissait comme support traditionnel du métier, correspondait ainsi à ces métiers à fort savoir-faire où justement le poids des CAP reste important, notamment par le peu d'évolution professionnelle offerte à ses possesseurs (Chardon, 2004).

Le chaudronnier aéronautique, confronté à l'évolution du CAP qui va être remplacé par le **Bac Professionnel** Aérostructure en cours d'élaboration, va vivre la même évolution que le mécanicien avion : le métier et le système compétence engagent une confrontation, dont le système hybride qui en sortira devra reprendre certains éléments. Les chaudronniers ont été les derniers à vivre cette évolution parce que le geste avait une place bien plus grande dans ce métier, où les chaudronniers faisaient de la forme le premier des apprentissages.

Ce déplacement se joint à l'arrivée de nouveaux matériaux qui vont être à l'origine du nouveau diplôme.

2. Le diplôme vecteur de changement

La mise en place d'un nouveau diplôme n'apparaît pas ex-nihilo. Elle est à la fois en lien avec des choix technologiques et le résultat de choix organisationnels.

2.1. Des matériaux en évolution

Le fer, matériau de référence du chaudronnier, n'est pas un matériau immuable. Il a vécu au fil des âges de nombreuses modifications, de fabrication puis de traitement. L'arrivée de l'aluminium dans les années 60 a révolutionné le transport aérien et apporté par la même occasion une grande modification dans le métier du mécanicien structure. Les connaissances de bases ont été alors modifiées profondément, les alliages ont pris une place importante dans les connaissances. La recherche permanente de gain de poids en aéronautique, amenant une

réduction substantielle de consommation de fuel, conduit à remettre en cause en permanence les choix établis et à rechercher des matériaux toujours plus performants et plus légers.

Les nouvelles évolutions technologiques concernent deux secteurs différents. D'une part, au sein de la cabine, les anciennes cloisons en menuiseries sont remplacées par des matériaux composites très légers qui ne peuvent se travailler comme du métal. Des structures internes au fuselage, autrefois en acier solide, sont peu à peu remplacées par des structures en carbone beaucoup léger. L'usinage du carbone, matériau très toxique, requiert alors des procédures et organisations du travail très différentes du travail du métal traditionnel. D'autre part, des plaques de tôles sont remplacées par des structures dites « *en nid d'abeille* », deux plaques de métal collées entre elles sur des alvéoles de métal léger donnant à l'ensemble une grande résistance aux chocs pour un poids très minime. Le collage de la pièce s'effectue dans un milieu protégé, la connaissance technique s'appliquant principalement aux colles utilisées et aux procédés de réparation.

LES NOUVEAUX MATERIAUX

Marc : *Je n'ai pas encore eu trop l'occasion de travailler le carbone, on sent que cela va venir, mais la poutre carbone c'est sur le 777, on ne les a pas encore vues en GV, je n'ai pas encore eu de grosses réparations à faire. Mais les soutes, les planchers, maintenant c'est du composite, des matériaux qui sont vachement légers, un panneau de 2 m sur 2 est très léger, c'est rempli de vide, c'est du nid d'abeille...
En cabine, à part les planchers, il n'y a pas de nouveau matériau. Les poutres en titane, c'est sur le 777... mais sur le 340, c'est de l'alu. Et les planchers qui sont en carbone, c'est une entreprise STRATIVER qui s'en occupe.*

Traditionnellement sur le centre d'Orly, cette deuxième partie appelée plasturgie se faisait dans un atelier séparé du hangar et était du ressort d'équipes hétéroclites, composées d'ancien O.S., d'anciens menuisiers auparavant intervenant sur les panneaux de bois de la cabine, et enfin d'anciens chaudronniers désirant quitter le milieu de l'avion et les horaires y afférant. L'élaboration d'une qualification reconnue avec le passage d'un BEP de plasturgie pour plusieurs O.S. avait accompagné la professionnalisation de ce secteur dans les années 80 et 90.

Marc : *Le nouveau diplôme, peu de monde doit être au courant à mon avis. Au boulot, je n'en ai jamais entendu parlé. Je pense que ce sont deux métiers différents. Ils ont rassemblé les deux métiers à cause des matériaux, qui se mélangent de plus en plus. Mais cela reste deux métiers différents. Je n'ai jamais souhaité faire de la plasturgie. On nous y amène peu à peu, mais ce n'est pas ce qui me plaît. Je passe cette année mon examen de technicien structure. Mais ils ont rajouté un peu de plasturgie avec des questions sur les collages, les matériaux. C'est une connaissance abstraite, dans le cadre de la partie théorique de l'examen.*

C'est la coupure entre ces deux activités que le diplôme remet en cause en unifiant les deux métiers autour du Bac Pro Aérostructure.

2.2. Une autre approche du travail

Le nouveau diplôme cherche à répondre, suivant la justification mise en avant par l'industrie aéronautique, à l'évolution des coques d'avion où les anciens métaux aéronautiques sont de plus en plus remplacés par des matériaux composites à base de résine.

L'approche de ces matériaux sur l'avion se traduit bien plus, tel que le présente le dossier d'opportunité présenté pour le nouveau diplôme, par des connaissances abstraites que par le geste du professionnel. Comme l'explique Marc, si le souci de l'aspect extérieur de la pièce finie est important pour le plasturgiste, c'est d'abord la connaissance des matériaux, résines et procédés qui fonde le cœur de ce métier.

Les anciens chaudronniers, dont la formation passée va être confrontée à ce nouveau diplôme qui transforme leur métier, vont devoir retranscrire leur connaissance du geste dans ce nouveau système, en systématisant le recours à la parole pour transcrire leur expérience de chaudronnerie notamment vers la plasturgie. Le passage du niveau de référence du CAP au BAC va encore accroître cette nécessité de la connaissance théorique. Les processus de VAE dont sont déjà demandeurs les chaudronniers, vont devoir résoudre cette question du décalage entre le travail fourni, le diplôme de départ et le nouveau diplôme de référence du métier. Car beaucoup sont conscients que dans un cadre de reconnaissance et d'organisation du travail en mutation, toute mise en retrait du salarié conduirait à sa marginalisation sociale.

En même temps que le geste, le cadre collectif de reconnaissance de la qualification qu'offrait le métier est lui aussi remis en cause. D'un métier qui traditionnellement représentait un corpus de connaissances au sein duquel le chaudronnier pouvait progresser, un collectif de travail homogène mais certes avec des contradictions (Barnier,

2000), une progression interne gérée au point de pouvoir parler de quasi-profession, de ces éléments qui ont fait l'objet d'un compromis bâti au cours des années les chaudronniers vont se trouver confrontés à une évolution rapide.

La transcription du geste à la parole sera l'élément déterminant pour les chaudronniers dans cette mutation de leur métier. Cette « revalorisation » du métier de monteur cellule ajusteur risque fort de ressembler à une dévalorisation du geste, base de leur métier.

2.3. Le nouveau cadre du métier

La présentation de ce diplôme dans le dossier d'opportunité par la FNAM et le GIFAS fixe un nouveau cadre au travail. La description des tâches comprend « *la fabrication d'ensembles et de sous-ensembles métalliques et composites : carbone, kevlar, nid d'abeille, l'assemblage ou réparations de structures métalliques ou composites ; le démontage, montage d'ensembles et sous-ensembles mécaniques ou électriques simples ; la mise en configuration, dans son domaine, d'un avion avant le vol ; le contrôle d'ensembles et de sous-ensembles structuraux et inspection de zone ; la participation à des enquêtes techniques (qualité, défauts répétitifs...)* ».

Le nouveau diplôme se présente en effet comme une option du **Bac Professionnel Aéronautique** complétant les deux autres options de mécanicien avion et mécanicien équipement : « *La connaissance générale aéronautique est considérée comme la base commune pour les opérateurs de ce niveau de compétence, le bac pro aéronautique étant le socle idéal.* » [FNAM & GIFAS, 2004]

Enfin, une autre particularité de ce diplôme est de substituer un Bac Pro à un CAP : « *La création d'un diplôme de niveau IV dans ces métiers permettra à la fois une meilleure gestion sociale des carrières et ainsi une fidélisation plus importante des personnels techniques qualifiés. Elle facilitera la justification d'une polyvalence accrue des opérateurs dans l'utilisation des matériaux et revalorisera le métier de chaudronnier ou monteur ajusteur cellule.* » (FNAM & GIFAS, 2004)

Marc : *Je ne sais si un BAC change les choses par rapport à un CAP, j'ai un CAP et je le vis bien. Mes copains, ils ont le niveau BAC, ce n'est pas pour ça qu'ils trouvent un boulot, ou bien ils sont payés 4 000 balles par mois à faire des tâches dures, pas du tout ce qu'ils avaient prévu et ce qu'ils avaient envie.*

La lecture critique du niveau V et des CAP plus précisément est marquée par l'effet de mode de l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau BAC. Le niveau du CAP apparaît aux yeux de certains comme le signe d'un déclassement d'un groupe ouvrier, surtout au sein d'un ensemble de professionnels marqués par le poids en hausse de la catégorie des techniciens. Pourtant, les études (Kirsch, Mansuy, 1998) montrent la pérennité possible d'un tel diplôme de CAP, notamment pour ce groupe professionnel pour lequel l'examen de technicien permet la reconnaissance professionnelle.

L'association des deux dimensions de chaudronnier et de plasturgiste reste confrontée à deux approches traditionnellement différentes du matériau, le métal et le plastique. L'avion comme lieu de travail reste aussi un aspect déterminant des métiers aéronautiques.

Marc : *Ce qui me plaît vraiment dans ce métier c'est la structure, la réparation, la fabrication et la réparation. C'est déjà le fait de travailler sur un avion, c'est assez sympa, l'ambiance qui peut y avoir dans une cabine quand il y a pas mal de monde qui y bosse... j'aime beaucoup. J'aime bien l'avion, l'inspection et la réparation, aller jusqu'au bout. J'aime bien trouver le défaut, le réparer...
Ce n'est pas la plasturgie mon dada. En plus la plasturgie se passe dans un atelier isolé, une ambiance pas sympa. Quand j'y étais, je n'en pouvais plus, j'ai demandé à partir. Des petits vieux que tu déranges parce que tu parles fort, chacun a son petit atelier, tu fais tomber un papier, ...*

Conclusion : du geste à l'explicitation du geste

Dans cette modification de la forme sociale traditionnelle que représentait le métier de chaudronnier aéronautique, se mêlent de nombreuses dimensions que nous avons tenté de démêler. La mise en place du nouveau diplôme implique une autre approche du travail : organisation différente du travail, intellectualisation de la tâche, et dans ce cas séparation accrue de la partie la plus valorisante du métier, la 'forme'. Pour ces agents insérés dans un tel mouvement, la Validation des Acquis de l'Expérience telle que proposée par la nouvelle loi sur la Formation Professionnelle (mai 2005) va reposer sur l'explicitation du geste et la valorisation des connaissances. L'ancien diplôme de chaudronnier, validé par une pièce ouvragée ressemblant au chef-d'œuvre compagnon du moyen âge, va laisser la place au test de connaissances. L'approche plus théorique et abstraite du métier va rejoindre une relativisation du geste.

La nouvelle place donnée à la théorie aéronautique confirme ce métier comme un métier de mécanicien aéronautique, au même niveau que les autres mécaniciens aéronautiques. La connaissance théorique remplace la pratique. Le rôle d'organisateur de la production autour de l'avion devient prépondérant. Cette approche plus théorique du métier, confirmée par le niveau de BAC qui remplace le CAP, est confortée par l'élargissement vers la plasturgie, reposant plus sur des connaissances abstraites que sur une pratique manuelle. Il n'est pourtant pas dit qu'à cette valorisation par le diplôme, corresponde une valorisation sociale, tant le geste fondait l'identité du chaudronnier aéronautique et donnait sens à son travail.

Reste un autre questionnement sur le bouleversement apporté par ce nouveau diplôme. Cette modification s'est inscrite dans une double évolution, des matériaux et de l'organisation du travail. Les agents en place se trouvent insérés dans un groupe professionnel où les origines et générations différentes fusionnent autour de l'acte de travail. Le monde industriel change, le travail représente le cadre de l'évolution collective. Mais quelle perspective d'insertion dans une telle évolution est laissée à ceux qui se situent hors de ce mouvement, les salariés de PME qui forment le tissu industriel de la construction aéronautique, ou les chômeurs restés à une ancienne conception de leur métier ?

Le diplôme se fonde sur une certaine extériorité au travail, tout en définissant les connaissances nécessaires à celui-ci et les champs de connaissance concernés. Cette distance par rapport au travail concret crée une interrogation sur le deuxième rôle confié au diplôme : celui de certificateur d'un niveau de qualification. Les chaudronniers aéronautiques devront associer ces deux dimensions pour résoudre cette contradiction nouvelle pour eux.

Bibliographie

Arendt H., 2003, *Condition de l'homme moderne*, Camann-Lévy, 406 p.

Barnier L.-M., Rozenblatt P., 1996, *Ceux qui croyaient au ciel, enjeux et conflits à Air France*, Coll. Le Présent Avenir, Syllepse, Paris, 220 p.

Barnier L.-M., 2000, Le mécanicien avion, quand la logique compétence affronte le métier, In : Rozenblatt P. (dir), *Le mirage de la compétence*, éditions Syllepse.

Chardon O., 2004, « Renouveau des générations, concurrence des générations : un diplôme pour quel métier ? », *Darès*, n° 31, 7 p.

Dadoy M., 1989, « La mutation des métiers du livre », *Pour*, n° 122-123, p 75-84.

FNAM & GIFAS, 2004, *Dossier d'opportunité pour l'option Aérostructure au BAC professionnel aéronautique*, 11 p.

Haas J., Larre F., Ourtau M., 2001, « R&D dans le secteur aéronautique et spatial : tensions liées à un contexte nouveau », *note du LHIRE*, 27 p.

Kirsch J.-L., Mansuy M., 1998, « Les diplômes de niveau V. Au-delà d'un déclin annoncé, des diplômes qui restent pertinents », *Bref Céreq*, n° 144, 4 p.

Lucas Y., 1989, *Le vol du savoir, techniciens de l'aéronautique et évolution des technologies*, Presses universitaires de Lille.

Ministère du Travail, 2004, *Titre professionnel de Chaudronnier (ère) aéronautique*, décret du 1^{er} juillet 2004.

Paradeise C., 1985, « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du Travail*, n°1-185, p. 17-31.

Sewell W. H., 1983, *Gens de métier et révolution, le langage du travail de l'ancien régime à 1848*, Aubier, 425 p.

Tanguy L., 1991, « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France », *collection des rapports officiels*, 142 p.

La validation des acquis de l'expérience dans un marché interne

Pierre Béret^{}, Marella Lewandowski^{**}*

Le bilan des trente ans de la formation professionnelle montre que malgré l'augmentation des actions de formation continue professionnelle ces dernières années, celles-ci n'ont pour autant été qu'imparfaitement prises en compte dans les parcours des individus par les entreprises, comme l'avait pourtant prévu la réforme de 71. Comment comprendre que, contre l'évidence scientifique, le sens commun affirme encore que « le diplôme ne sert plus à rien pour avoir une promotion et que seules les compétences sont aujourd'hui reconnues » ? La formation continue et le diplôme ne serviraient plus à rien ou en tout cas ne seraient pas des éléments constitutifs des promotions sociales et des évolutions des trajectoires professionnelles. Peut-on considérer les effets de la certification professionnelle qualifiante (certification partielle ou VAE) intégrée dans une politique d'entreprise et les effets des formations courtes et non certifiantes de façon similaire ?

De nombreux débats sur la reconnaissance d'expériences ont eu lieu. Suite à un accord interprofessionnel en 2003 qui réaffirme la VAE, ces débats ont amené à une loi sur la formation professionnelle (2004). Cette dernière replace la certification professionnelle au cœur de la démarche et percute les politiques et les dispositifs de formation dans les entreprises. Cela amène à reposer la question de la place de la formation qualifiante dans l'entreprise. Cependant, on peut constater historiquement une diminution du nombre de formations qualifiantes. Les théories économiques peuvent éclairer cette question en analysant les conditions et les problèmes de mise en œuvre des dispositifs de formation professionnelle et de VAE dans l'entreprise. La question qui se pose ainsi est de savoir dans quelle mesure la formation qualifiante peut être intégrée comme élément de gestion des entreprises.

Notre questionnement concernant la formation qualifiante et la construction des parcours professionnels, interne ou externe, nous amènera à introduire l'approche organisationnelle de la formation qui prend en compte les contextes où s'inscrivent les formations. Il paraît intéressant d'examiner les modalités de développement des compétences mises en œuvre par les organisations pour mieux comprendre les arbitrages et les choix opérés par les entreprises : préserver l'employabilité des salariés, accompagner une politique de turn-over, ... En s'attachant au contexte de la formation, l'approche organisationnelle peut permettre de comprendre les mutations en cours concernant le marché du travail interne et externe et le fonctionnement des politiques de formation dans les firmes : c'est ce que nous verrons dans une première section. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats d'une enquête que nous avons menée, en exposant successivement les transformations temporelles de l'organisation des formations et de leur intégration dans les outils de gestion, puis, dans un dernier temps, les effets de ces actions sur les trajectoires des salariés. C'est en effet l'un des intérêts centraux de cette étude que de prendre en compte simultanément le contexte organisationnel et les outils qui instrumentent les politiques de RH, la nature des diverses formations continues, et une profondeur temporelle suffisante pour articuler les différents objectifs poursuivis et leurs degrés de réalisation.

1. Transférabilité et politiques de formation continue

La loi de 1971 a créé une obligation de moyen plutôt qu'une obligation de résultat : focalisant l'attention des entreprises et des partenaires sociaux sur la dépense, elle a donné de la formation la représentation d'une charge sociale plutôt que d'un investissement préparant l'avenir. Dans ces conditions, la vision la plus partagée n'est pas forcément positive. Tout concourt à évaluer les actions de formation en fonction des coûts et des heures réalisées, indépendamment des résultats obtenus en termes de performance et de qualification.

La loi de 2002 (de modernisation sociale) sur la VAE n'est pas une réforme de plus du système de formation mais bel et bien **une quatrième voie d'accès à la certification : la formation n'est plus la finalité première, elle devient un moyen et non plus une fin** pour atteindre deux objectifs, qui, loin de s'opposer, sont interdépendants et interactifs : assurer l'avenir des individus et celui des entreprises, chacun des deux acteurs devenant co-responsable de sa réussite. L'émergence du concept de compétence, sans modifier radicalement celui de qualification, vient alors le compléter et lui donner une nouvelle valeur. Il ne s'agit pas d'opposer, et encore moins de remplacer, la qualification par la compétence (comme cela a été souvent compris jusqu'ici), mais justement de trouver une

* Lest, CNRS, Marseille, (beret.p@univ-aix.fr).

** Sufa, Université de la méditerranée (m.lewandowski@mediterranee.univ-mrs.fr).

articulation et une complémentarité entre ces deux notions. Le processus de validation de cette qualification doit être négocié par les partenaires sociaux. De même, il est nécessaire de définir un processus de certification des compétences acquises par l'expérience ou par la formation. Et ces deux processus sont nécessaires pour assurer une véritable reconnaissance des compétences acquises, donner plus de crédibilité à la formation et faciliter la mobilité des salariés. La reconnaissance des résultats obtenus au travers de la validation de la qualification et de la certification des acquis professionnels est un élément apte à inciter les salariés à se former, mais aussi les entreprises à les former.

On pourrait voir avec la VAE une re-dynamisation des formations courtes, dans la mesure où le salarié n'a plus qu'une partie des diplômes à passer : il s'agit alors de formations courtes mais diplômantes, construisant des signaux de qualité et transférables, à l'inverse de toutes les pratiques de formations courtes mises en évidence dans les différentes études. Ainsi, la prise en compte de l'expérience des individus peut jouer un rôle important dans la construction de parcours de formation plus adaptés à la problématique de l'entreprise, pour un coût le moins élevé possible. Rappelons que jusqu'ici, les parcours de formation à finalité certifiante supposaient au moins 600h de formation en moyenne pour un parcours complet, ce qui est considéré comme beaucoup trop cher pour une entreprise par rapport à la majorité des formations engagées, dont la durée est inférieure à 41h (cf. enquête FC2000).

La remise en cause effective de la relation « durée de formation – promotion », relative à la théorie du capital humain peut donc être corrélée à un changement d'organisation du travail mais aussi au changement de mode de gestion : appréhender les questions relatives aux relations entre emploi et formation en termes de capital humain et de signalement ne permet pas de maîtriser tous les paramètres qui forment cette relation. Si ces deux théories proposent bien des explications à la question de départ (pourquoi les travailleurs les plus formés gagnent-ils plus que les travailleurs moins bien formés ?), elles considèrent toutes deux le bien comme une marchandise, qu'il s'agisse du titre ou du capital humain, et posent comme postulat que l'entreprise reste une boîte noire : elle n'intervient pas et n'apparaît que pour égaliser le salaire à la productivité marginale. Le capital humain ou le signal par le diplôme sont ainsi définis de manière instantanée, sans prise en compte d'une dimension temporelle, et l'agent économique est « incorporé » au capital ou au titre. Ces deux théories ne peuvent pas expliquer les différences spatiales, sectorielles, culturelles, organisationnelles de la formation continue, et encore moins les rapports de force qui définissent certains arbitrages. Rien ne nous permet alors de comprendre finement comment se construisent les qualifications, les compétences, ni même l'expérience. Sans remettre en cause l'effet de signalement que constitueraient les actions de formation continue aujourd'hui, il serait intéressant de comprendre comment se construit ce signal, comment il est choisi et qui le valide. C'est pourquoi il semble donc nécessaire de compléter l'analyse des effets de la formation professionnelle et de la VAE sur les parcours par une étude centrée sur l'organisation de ces formations dans l'entreprise et le partage des rôles entre les différents acteurs.

L'interdépendance des contrats bilatéraux

Dans la théorie économique dominante, celle du capital humain, les deux questions centrales sont celles du braconnage (le salarié formé change d'entreprise et le coût reste alors à la charge de la firme qui a payé la formation) et celle corrélative du financeur (le salarié, l'employeur ou les deux). On connaît la réponse classique : l'employeur paye la formation spécifique et le salarié la formation générale. Ceci serait une explication de la faiblesse des formations générales (et donc transférables, notamment au travers d'un titre scolaire) au sein des entreprises qui craignent le départ de ces salariés formés. Plusieurs travaux ont montré que la question du braconnage ne se posait pas de manière si tranchée pour les formations générales dès lors que l'on prenait en compte plusieurs facteurs négligés par la théorie du capital humain. Tout d'abord, bien sûr, le fait de raisonner en information imparfaite rend plus incertain le calcul de l'augmentation de productivité liée à l'investissement éducatif. De même, les asymétries d'information sur les firmes n'impliquent plus, ipso facto, un départ du salarié, et réciproquement, les informations privées détenues par l'employeur sur le salarié (au travers de l'expérience réelle du travail) rendent plus problématique un débauchage forcément salarialement plus coûteux par une autre firme.

Une autre raison de l'intérêt des entreprises à financer des formations générales tient aussi à la prise en compte de l'interdépendance des contrats bilatéraux et du contexte organisationnel de la formation. « L'introduction de l'organisation comme collectivité de salariés affectés à des emplois déterminés, modifie, pour une part, l'approche des problèmes de formation¹ ». Il y a en réalité une « interdépendance des contrats bilatéraux » ce qui vient contredire le postulat du capital humain considérant les choix de formation continue dans le cadre d'un contrat bilatéral salarié employeur. « ... on a des raisons de penser que les possibilités offertes par l'entreprise à certains salariés ne laissent pas inchangée la situation des autres membres de l'organisation. En se plaçant à ce niveau, on se donne les moyens de mieux analyser l'interdépendance des trajectoires professionnelles, en rapport avec la politique

1. Hanchane S., Stankiewicz F., 2004. « Approche organisationnelle de la formation : au delà de la problématique Beckerienne ». *Formation-Emploi* n° 85.

de formation de l'entreprise. » (Hanchane, Stankiewicz 2004). La notion de « marché organisationnel de la formation » apparaît alors, opérant des arbitrages entre offres et demandes de formation au sein de l'organisation.

D'une manière générale, les projets individuels de formation ne sont pas à considérer comme contradictoires avec une logique collective et peuvent même contribuer à augmenter la compétence collective. Pour autant, la firme ne peut satisfaire toutes les demandes en même temps. Il y a un **équilibre entre offres et demandes de formation**. La rencontre des offres et des demandes au sein de l'entreprise aboutit à ce qu'une partie d'entre elles soit réalisée. Cet ajustement serait en théorie conforme à la logique marchande, cependant dans l'enquête 2000, les auteurs montrent que c'est une autre forme de coordination qui permet d'expliquer la répartition. Cette forme de coordination va introduire des différences selon que les formations sont imposées ou non par l'entreprise aux salariés. L'importance des formations imposées est significative (les enquêtés, à la question concernant les formations imposées, répondent : 52 % non aucune, 38 % oui toutes et 10 % oui certaines, p 27). Cependant elle est variable selon les contextes. Si les auteurs mettent en avant la centralité des objectifs et des attentes de la formation dans les contextes nous aurions tendance à plus mettre l'accent sur la nature et la qualité des formations qui font partie de ce contexte. En effet, on peut noter à travers leur étude que la nature de ces formations a une influence sur le mode de gestion de la part de l'entreprise. Les formations imposées par l'entreprise sont les formations dites « d'entretien » alors que les formations de mobilité, reconversion et promotion sont des formations qui ne sont pas imposées par l'entreprise (une fois sur deux, pour les formations d'entretien contre 2 sur 13 pour les formations de mobilité et aucune obligation n'est notée pour les formations de reconversion et de mobilité.). Ceci vient confirmer notre idée selon laquelle le mode de gestion et les effets des formations varient selon la nature de la formation. Il nous semble à ce stade pouvoir insister sur la nécessité de différencier le type de formation, que ce soit par une approche en termes de signalement ou de contexte organisationnel. Nous pouvons donc formuler à présent l'hypothèse suivante : **la politique de formation d'une entreprise conditionne les effets des formations sur les parcours professionnels, formations qualifiantes et non qualifiantes ne produisant pas les mêmes effets.**

Cette étude montre aussi que les modalités de financement sont très liées au degré de transférabilité interne et externe des formations. L'entreprise finance majoritairement des formations d'entretien qui sont généralement de très courte durée. L'implication du salarié est nettement supérieure lorsqu'il s'agit de formations concernant une promotion ou une reconversion. Pourtant l'entreprise peut aussi être le financeur principal quand les formations dites « transférables » rentrent dans sa politique, notamment lors de transformations durables ; il peut s'agir de son point de vue d'une fidélisation des salariés et d'une réduction de ses coûts de sortie.

Nous verrons que dans l'entreprise de microélectronique étudiée, la sélection des salariés vers ces types de formation se fait en fonction des postes disponibles et lorsque l'on compare le nombre de départs sur plusieurs années sur ce type de formation, on observe que les variations sont liées au contexte économique et à la politique de gestion des emplois mise en place. Le calcul des personnes à former est complètement « calé » sur le nombre de promotions et de postes désirés par l'entreprise. On notera que cette sélection se fait sur les demandes des salariés et que ce ne sont pas des formations imposées, ce qui rejoint l'étude précitée.

2. Les transformations temporelles des formes d'intégration de la VAE dans la politique d'entreprise.

Encadré 1

PRESENTATION DE L'ENTREPRISE ET DE LA METHODOLOGIE

L'entreprise de microélectronique étudiée (M) emploie un peu moins de 3000 salariés début 2004. L'effectif a doublé en 1999 et 2000 suite à la création d'une nouvelle unité de production. Ce fait explique l'envolée des actions de formation d'adaptation liée à cet investissement technologique. Ce type d'activité nécessite une forte part d'ingénieurs (plus d'1/3) à M.

Nous disposons des données sur l'ensemble des salariés sur 2001-2002-2003 pour ce qui est des changements de postes et de salaires pour les 2762 salariés présents début 2004, ainsi que pour les 376 départs de salariés sur cette période. En lien avec ces changements, nous disposons des caractéristiques des nouvelles positions (salaire, qualification, département) ainsi que des informations sur l'âge, l'ancienneté, le sexe, la formation initiale et le nombre d'enfants des salariés. Nous avons aussi l'ensemble des formations continues sur la période 2000-début 2004 avec leurs caractéristiques et leurs durées.

Par ailleurs, nous avons réalisé 20 interviews, 7 auprès des responsables de RH et de la formation, et 13 auprès de salariés ayant suivi des formations qualifiantes et de VAE. Nous avons aussi eu accès à de nombreux documents relatifs à nos thèmes.

Nous allons maintenant analyser plus précisément les différentes formes d'intégration de la VAE dans le processus plus général de construction des formations qualifiantes en opposition à celui des formations non qualifiantes.

2.1. Dichotomie d'organisation entre formation qualifiante et formation non qualifiante

Une première analyse consiste à identifier de façon globale le mode d'organisation des actions de formation : selon qu'elles sont certifiantes ou non, elles ont des objectifs, des modes d'accès, de financement et d'évaluation différents. Les objectifs, et plus encore la nature des actions de formation sont divisés en deux groupes. Dans le groupe des formations non qualifiantes nous retrouverons d'une part des formations ayant pour objectif l'intégration des nouveaux entrants, l'adaptation au poste, l'augmentation de compétences spécifiques au poste et à l'entreprise et les actions de formation qui sont des obligations légales liées au secteur d'activité. Dans le groupe des actions de formation qualifiantes nous retrouvons des actions de formation diplômantes et CQP ayant comme principal objectif d'augmenter les connaissances générales scientifiques nécessaires aux technologies de l'entreprise et des diplômes correspondant aux passages entre les catégories socioprofessionnelles de la convention collective (passage entre opérateur et technicien et de technicien à cadre). Ces formations ont donc les objectifs principaux suivants : recrutement, promotion, reconversion interne à l'entreprise, mobilité interne et externe. Les actions de formation qualifiantes concernent 13 % des effectifs de l'entreprise depuis l'année 2000 ce qui est nettement supérieur à la moyenne.

Financement des actions de formation : les actions de formation non qualifiantes sont financées par l'entreprise au titre du plan de formation, et quasiment aucune ne se trouve être sur un financement de CIF. Ces actions de formation se déroulent à 100 % sur le temps de travail qu'elles soient sur poste ou à l'extérieur. A contrario pour les actions de formation qualifiantes, le financement va se répartir entre employeur et salarié. Elles sont principalement prises sur le plan de formation et se déroulent 50 % sur le temps de travail et 50 % sur le temps libre. Il y a donc un système de co-investissement, le financement stricto sensu de la formation restant à la charge de l'employeur. L'analyse des besoins en formations qualifiantes tend à être liée à une négociation et à une gestion des évolutions professionnelles au sein de l'entreprise (des négociations où l'objet est de rester dans l'entreprise ou d'en partir). L'analyse des besoins de formations non diplômantes a, elle, un lien plus direct avec la capacité à occuper un poste et avec l'évaluation des compétences réalisée par l'entreprise.

Articulation de la formation aux outils de gestion : ces pratiques de formation s'insèrent dans un système de gestion de carrière double : le système de gestion par les qualifications fondé sur la formation diplômante ou sur l'ancienneté et le système de gestion par les compétences fondé sur l'évaluation annuelle des compétences et des performances. Contrairement au discours de l'entreprise sur ce sujet, ces deux systèmes sont relativement peu articulés dans les faits. Le système de gestion par les qualifications est « encadré » par l'entreprise : des garanties (convention collective) sont fournies après la formation en termes de changements de catégories socioprofessionnelles (changements de salaires et de postes). La culture du diplôme -présente dans l'entreprise- favorise un développement particulier de la politique de formations qualifiantes. Celle-ci est perceptible avec l'existence d'un service autonome de formations qualifiantes et avec la prise en charge financière de ces formations sur le plan de formation et non sur le CIF comme le pratiquent la majorité des entreprises. En revanche, le système de gestion par les compétences est plus individualisé, il est décentralisé au niveau de l'encadrement intermédiaire, ne présente pas d'automatisme en terme de changements de catégories et ne s'articule pas avec la gestion par la formation qualifiante. La VAE a été intégrée dans l'entreprise au sein du système de gestion par les qualifications dans le dispositif de formations qualifiantes et non dans le système de gestion par les compétences qui reste basé sur les formations non qualifiantes. D'un côté on va avoir une évaluation et une valorisation salariale individualisées et non systématiques et de l'autre une évaluation externe individualisée (de fait par l'obtention ou non du diplôme ou partie de diplôme) avec une valorisation salariale collective et automatique.

2.2 Les étapes d'intégration de la VAE et ses différenciations dans le temps : influence du contexte politique, économique et juridique.

Nous avons pu identifier au sein du dispositif qualifiant des étapes et des logiques qui correspondent à des changements de politique de formation de deux ordres : les évolutions économiques et technologiques du marché ; les changements juridiques concernant l'accès à un diplôme ou la validation des acquis. Avant de montrer ces différences temporelles, nous voudrions rappeler les principes généraux de la VAP et de la VAE. La VAP est une loi permettant de valider des modules d'un diplôme (et elle permet de dispenser de certains) à partir d'une expérience professionnelle. La VAE, quant à elle, est une certification de tout ou partie de diplôme au regard d'une expérience et la procédure implique de passer devant un jury de VAE. Ceci implique une dissociation entre formation et certification. En cas de validation partielle, la personne devra rentrer en formation pour obtenir le reste du diplôme.

Nous verrons que ces différences auront une influence sur le dispositif mis en place par l'entreprise dans le temps, notamment en ce qui concerne la place de la formation et sa durée dans le processus.

1997-1998 : Dispositif de formation diplômante sans VAP ni VAE

La politique de formation correspond plus à une logique de promotion sociale permettant une diminution des coûts de recrutement et des coûts liés à la perte de compétences spécifiques. Rappelons qu'il faut environ 6 ans pour former un « bon opérateur » ou « technicien » dans la microélectronique. Cette époque correspond aussi à une période d'ouverture d'une nouvelle usine et les opérateurs et les techniciens déjà présents sur le site ont été formés à la technologie aux USA. L'entreprise ne désire pas perdre ce premier investissement en formation. Elle fait donc le choix d'un fort recrutement d'opérateurs et de qualifier et promouvoir les anciens salariés (opérateurs en techniciens et techniciens en cadres). C'est cette stratégie de GRH qui fonde et initie le processus de formation qualifiante de «M».

Le dispositif est structuré sur un plan de formation à 100 % sur le temps de travail pour tous les salariés avec une garantie de passage sur un poste de technicien dans les 3 ans. Il n'y a aucune sélection des salariés, toutes les demandes sont acceptées. Une promotion de 28 opérateurs part en formation en 1997 (ainsi qu'en 98 et 99). Le choix du diplôme fait par l'entreprise est un DUT de mesure physique et un BTS de maintenance industrielle. Pour les techniciens et les cadres, les diplômes visés sont des écoles d'ingénieurs et des DESS.

1999-2002 Anticipation et gestion des emplois et introduction de la VAP

Cette seconde étape est plus structurée, elle se fonde davantage sur la gestion anticipée des emplois et des qualifications et procède à plus de sélection pour l'accès à la formation qualifiante. La politique de formation tend vers une gestion des flux d'entrée en formation qualifiante afin de mieux maîtriser les promotions futures.

La VAP est introduite dans le processus de formation. Elle est avant tout utilisée dans un premier temps pour réduire les échecs à la formation diplômante. La procédure de VAP se fait post formation pour les salariés ayant eu un échec à certains modules jusqu'en 2001. Progressivement (2001-2002) la VAP s'intègre dans le processus de formation dans une logique de réduction du nombre d'examen à passer. C'est une logique de dispense de certains modules pour les salariés volontaires qui est introduite. La place de la VAP dans le processus se modifie mais la logique de réduction des échecs reste. L'indicateur révélateur est que les salariés passant la VAP continuent à suivre les cours des modules en question. Parallèlement, une commission de sélection se met en place pour l'accès au dispositif de formation qualifiante. Deux raisons sont évoquées : une réduction des échecs avec des critères de sélection sur le niveau académique ; un critère de gestion des emplois et des promotions.

2002-2003 : Gestion des flux, contrôle des promotions et passage à la VAE loi 2002

Dans cette période, l'entreprise intègre la VAE comme une réduction du temps de formation avec des dispenses de modules pour les salariés volontaires. L'entreprise n'oblige toujours pas les salariés à faire la démarche. De plus, il faut noter que l'accès à la procédure de VAE reste ouvert seulement aux opérateurs ayant déjà intégré le processus de formation qualifiante. Elle n'est pas mise en place pour les techniciens et cadres concernant les diplômes d'ingénieur et les DESS (les démarches de VAE de ces catégories sont à la fois des épiphénomènes et des démarches individuelles).

La VAE fait passer d'une logique de « rattrapage » et de dispense d'une partie de formation à une logique de certification des compétences permettant soit une suppression complète de la formation soit une réduction conséquente du temps de formation. *Ce phénomène s'explique notamment par le changement de loi et le passage de la VAP à la VAE.* L'entreprise a l'obligation de structurer le droit à la validation des acquis de l'expérience. Elle est donc incitée à construire une procédure d'accès à la VAE. La nouvelle loi passe d'une logique de dispense d'unités d'enseignement à une logique de certification de tout ou partie de diplôme. Ceci permet à l'entreprise de réduire ses coûts de formation notamment en ce qui concerne le coût d'absence du salarié. Elle peut aussi intégrer les coûts de validation (comme le bilan de compétences) au plan de formation.

La VAE est intégrée par l'entreprise en amont des départs en formation qualifiante mais reste réservée aux salariés concernés par la formation qualifiante. Contrairement à la phase suivante, il n'y a pas encore de réflexion de l'entreprise sur l'ensemble de l'offre des certifications. L'entreprise conserve des certifications sélectionnées dans le plan de formation qualifiant. On peut aussi observer que l'entreprise n'ouvre pas l'accès de la VAE aux emplois non sélectionnés pour la requalification. Ceci nous permet de penser que l'entreprise n'utilise pas la VAE comme un outil de reconnaissance des compétences et des connaissances développées dans les différents postes occupés mais

plutôt comme un instrument avant tout économique. L'indicateur de l'utilisation de la VAE comme un outil de reconnaissance des compétences aurait été un accès à la VAE des salariés occupant des postes sans en avoir le diplôme, le statut et la rémunération correspondant. **L'entreprise reste attachée, d'une part, à la logique de formation qualifiante et, d'autre part, au système d'évaluation classique de l'Éducation Nationale.** Lors des entretiens, les responsables de formation mentionnent clairement un désir de diminution de la durée de formation mais ne souhaitent pas de validation totale. Sur ce point, on peut noter une différence entre direction, RH et les *managers*. En effet, les *managers* seraient favorables à une suppression totale de la formation pour des raisons d'organisation du travail tout en obtenant des postes de techniciens. La direction et les RH ne sont pas d'accord avec la validation totale.

Début 2004 : Logique de paix sociale avec une diminution des coûts

Dans cette phase il n'y a plus aucune formation qualifiante sans VAE. Cette dernière précède systématiquement la formation, et elle est centrée sur une diminution des coûts de formation permettant de maintenir relativement constant le nombre de départs. Le processus de formation qualifiante reste assez identique, mais sa gestion et sa conduite sont modifiées. On passe d'une logique de contrôle des coûts à une logique de gestion de la fermeture d'une usine et des conflits sociaux qui l'accompagnent. Cette tendance se traduit par un maintien des départs en formation n'impliquant pas de promotion et une diminution des formations engendrant des promotions. Les cibles de diplômés changent et s'orientent principalement sur le BAC pro et le diplôme de maîtrise. Les cibles de salariés formés changent aussi et se concentrent surtout sur : les opérateurs en contrats de chantier², les techniciens sélectionnés par l'entreprise pour passer cadre et les cadres nécessitant une spécialisation reconnue nécessaire pour l'entreprise. Elle est partiellement utilisée dans certaine négociation de départ des cadres. Parallèlement, l'entreprise structure une réponse aux demandes individuelles de VAE au titre du droit individuel de validation (le DIV est de 24H) sur le même modèle que celui du CIF relayant le financement sur le Fongecif et sans engagement de reconnaissance.

Sur les quatre périodes il y a peu d'articulation entre procédures d'évaluation des compétences et procédures d'accès à la VAE. Ce n'est pas l'évaluation des compétences qui donne l'accès ou l'information sur la VAE, ce sont les besoins d'emplois qui donnent les nombres de formations qualifiantes et de VAE acceptées. L'articulation n'est pas faite entre l'évaluation des compétences réalisées (*manager* et salariés) et la VAE, mais entre la gestion des emplois et des qualifications, d'une part, et la gestion de la formation qualifiante et de la VAE, d'autre part. Il n'y a pas de déconnexion entre la VAE et la formation qualifiante.

Mi 2004-2005 dispositif progressivement décentralisé et articulé à la gestion des compétences

La dernière phase de mise en place de la VAE marque une rupture fondamentale avec les phases précédentes. Elle apparaît progressivement sur la phase précédente et se développe mi 2004 avec l'apparition de la loi de la formation professionnelle. L'entreprise est obligée de repenser un système global alors qu'elle n'était avant que sur des emplois-cibles. Les trois phases précédentes obéissaient à une insertion du processus de validation (VAP puis VAE) au niveau de la gestion par les qualifications. La cinquième phase correspond à une période complètement nouvelle qui lie la VAE à la gestion des compétences. Elle présente un certain nombre de caractéristiques. Nos entretiens avec des cadres du secteur tertiaire de l'entreprise (*staff* de la direction et de la fonction support) ont révélé que **la VAE était aujourd'hui proposée lors des évaluations annuelles des compétences.** Cela tend à faire de la VAE un outil qui articule gestion par les qualifications et par les compétences.

La VAE est décentralisée au niveau de chaque unité : le budget des formations est pris sur chaque unité et c'est le *manager* qui décide d'engager ou non la formation pour ses salariés. Tous les *managers* sont formés à la VAE et l'emploient dans leur gestion des ressources humaines comme un outil lors des évaluations annuelles. Le responsable de formation n'a plus qu'un rôle de gestion pédagogique et administrative des formations. Autre élément important : la VAE est généralisée à l'ensemble des salariés. Le choix des diplômes préparés est plus large puisqu'il est ici davantage lié aux profils des salariés qu'aux politiques générales de l'entreprise. Il y a cependant une incitation de l'utilisation de la VAE vers les secteurs comme la qualité ou la fonction support aujourd'hui en expansion dans l'entreprise (contrairement au secteur de la production). **La VAE n'est plus associée à une automaticité de changement de catégories socioprofessionnelles** après la formation mais le *manager* peut s'engager de manière individuelle auprès de son salarié. Les salariés sont davantage impliqués dans la gestion de leur propre parcours. La VAE est individualisée, elle n'obéit plus à l'unique objectif de réduction des coûts de formation mais elle est aussi un moyen de reconnaissance pour réaliser des trajectoires individualisées. Les

2. Ce sont les anciens intérimaires qui ont été intégrés avec des contrats de chantier de 5 ans jusqu'à la fermeture d'une usine en 2007. Ces contrats de chantier sont habituellement utilisés dans le BTP pour des opérations définies dans le temps (ils ont été maintes fois dénoncés par les différents syndicats de « M »).

différents droits de la formation (DIF³, CIF, Plan de formation) sont articulés pour répondre à cette nouvelle perspective. Les difficultés organisationnelles liées à la durée des formations qualifiantes ont incité à une diffusion de la VAE. Cette dernière commence à être un outil adapté à la coordination des différents dispositifs mis en place. Alors que huit mois auparavant, la VAE était complètement liée aux politiques de formations qualifiantes et tendait à se réduire à des publics cibles et des diplômes précis, elle se répand aujourd'hui dans l'entreprise. Les *managers* l'utilisent avec différents objectifs : mobilisation, motivation, construction de carrière, amélioration des qualifications, négociation des départs, anticipation des reclassements prévus pour 2007. La cinquième phase de VAE correspond ainsi à une logique individualisée. Les changements d'objectif et d'organisation de la VAE doivent nécessairement modifier ses effets sur les parcours et leur valorisation salariale ce que nous verrons dans une 3^e section (mais pas pour ce qui relève de la cinquième phase trop récente).

2.3. Objectif économique et évolution de la place de la VAE dans le processus de formation

Les différents modes d'utilisation de la validation montrent clairement que l'intégration de la validation au système de gestion des parcours professionnels a une relation directe avec le contexte économique de l'entreprise. L'approche de la VAE relève à partir de la troisième phase davantage d'une logique économique que d'une logique de reconnaissance des acquis et des compétences. Dans les différentes utilisations que nous avons pu observer, la VAE tend à être utilisée par l'entreprise comme un outil de gestion des ressources humaines, des coûts de formation, des emplois et des postes (et non comme un outil de gestion des compétences en tant que tel), de formation qualifiante et la VAE.

2.4. Évolutions temporelles et effet de la VAE sur la formation

Le premier point à envisager pour comprendre les transformations des modes d'intégration des formations qualifiantes à la GRH consiste à analyser l'ensemble des formations réalisées ces quatre dernières années. De manière générale, on assiste à une diminution assez spectaculaire du nombre de formations total sur cette période, qui est presque divisé par 4 entre 2000 et 2003. Ce phénomène est lié d'un côté à l'ouverture de l'usine 8 pouces au début des années 2000 entraînant des besoins en formations courtes d'adaptation aux nouveaux postes et de l'autre côté par la crise économique qui a frappé ensuite le secteur. Pour les VAP/VAE et les autres formations diplômantes, la baisse est sensiblement moins forte puisque leur **nombre n'est divisé** que par 1.4 sur la même période. Cela permet de confirmer que la VAP/VAE permet de maintenir les formations qualifiantes en période de « crise » comme nous l'avons vu lors de l'analyse des différentes phases. On note cependant une inflexion assez marquée à partir de 2002 où le nombre de ces formations baisse de 20 %, ce qui correspond à la phase 3 où est mise en place une restriction plus forte des entrées dans le dispositif. Cette tendance se poursuit pour l'année 2003.

Tableau 1

NOMBRE DE FORMATIONS ET DE SALAIRES PAR ANNEE

Nombre de :	Années				Total
	2000	2001	2002	2003	
Formations continues totales	8 043	5 282	3 164	2 128	18 617
Formations certifiantes partielles	108	70	13	2	193
Salariés	67	61	11	1	124
VAP/VAE et formations diplômantes	210	200	161	145	716
Salariés	135	136	122	107	238

Le deuxième aspect à envisager est celui **des durées de formation**. De manière générale, en lien avec le nombre de formations, on note une diminution des durées de l'ensemble des formations qui sont divisées par presque 3 sur cette même période. On peut remarquer que les durées des formations non qualifiantes sont de même ampleur et suivent les mêmes tendances pour tous les salariés, y compris pour les personnes ayant intégré le dispositif qualifiant ce qui s'explique par la diminution du temps de formation par la VAE. D'une manière générale, l'introduction de la VAP puis de la VAE dans l'entreprise a conduit à redéployer les dépenses de formation en les consacrant plus systématiquement à des parcours qualifiants. Nous avons vu que, même dans une période de crise et de diminution globale des actions de formation, l'entreprise maintenait les formations qualifiantes et les actions de VAE. **Même lors de la diminution des formations qualifiantes, les actions de validation ont été maintenues lors de la réorientation de la VAE sur les outils de gestion** des compétences. Cela montre que la VAE favorise l'augmentation de l'accès à des parcours qualifiants.

3. Le DIF est de 20 h par an et par salarié.

Tableau 2

DUREES MOYENNES DE FORMATION EN HEURES PAR ANNEE SELON LE TYPE DE SALARIES

Type de salariés :	Années				Total
	2000	2001	2002	2003	
Pas de certification/VAE	44	24	23	16	66
Certifiantes partielles	49	28	22	14	88
Formations hors certification/VAE Qualifiantes	33	45	57	60	42
VAP/VAE et formations diplômantes	39	16	25	14	64
Formations hors diplôme et certification					
VAP/VAE et formations diplômantes	191	155	153	156	345

Pour ce qui est des VAE, il y a une forte baisse des durées à partir de 2001. Ce phénomène renvoie à l'introduction de la VAP à partir de 1999-2000 (cf. phase 2). Ensuite les durées se stabilisent pour une double raison. La première tient à la longueur des formations (3ans) qui sont introduites les années suivantes suivant cette logique VAP. La seconde tient à ce que la VAE en tant que telle ne se met en place pleinement qu'à partir de 2003, dans le cadre de restrictions sur le nombre de salariés concernés, ce qui explique que leur moindre durée de formation ne joue que marginalement sur le stock de formés en 2003. Ce n'est qu'à partir de 2004-2005 que l'on devrait constater une baisse sensible des temps de formation.

3. Résultats des transformations et effets de l'organisation de la formation sur les salaires et les parcours professionnels

3.1. Les changements de salaires, de postes, de PCS selon les deux types de formation.

Sachant que la grande majorité des salariés ont fait une formation (seuls 158 salariés n'ont pas fait de formation dans les quatre dernières années), on peut utiliser la distinction faite dans l'entreprise entre ceux qui n'ont pas fait de formation qualifiante (87 %) et ceux qui ont fait des formations qualifiantes (13 % dont 4 % de certification partielle et 9 % de formations diplômantes).

Le groupe des salariés n'ayant pas fait de formation qualifiante connaît en moyenne 85 changements de salaire en trois ans contre presque 13 changements pour le groupe des salariés ayant effectué des formations qualifiantes. Pour ce qui est des changements de postes, on a respectivement 1,2 et 1,9 changements, c'est ce que montre le tableau suivant :

Tableau 3

NOMBRE MOYEN DE CHANGEMENTS EN FONCTION DES FORMATIONS

Changements	Type de formations				Total
	Formation non qualifiante	Formations qualifiantes			
		Certification partielle	VAP/VAE et formation diplômante	Ensemble	
De salaire	8,46	11,07	13,46	12,64	9,0
De poste	1,18	1,67	2,06	1,92	1,28
De PCS	0,13	0,36	0,62	0,53	0,19
Effectifs	2 400	124	238	362	2 762

Pour ce qui est des PCS, nous avons pris la dernière situation des salariés début 2004 pour identifier ceux qui avaient au moins un changement, soit près d'un salarié sur cinq en quatre ans (19 % cf. tableau ci-dessus). La moitié des salariés ayant fait une formation qualifiante a eu un changement de PCS (53 %). En analysant de plus près, on constate que parmi ceux qui ont acquis un capital formation important, le changement de catégorie professionnelle est nettement plus fréquent : **on passe de 13 % environ de changements de PCS pour ceux qui n'ont pas fait de formation qualifiante à 36 % pour ceux qui ont fait une formation avec certification partielle et à 62 % pour ceux qui ont effectué une formation diplômante.** Si l'on examine ceux que l'entreprise a fait passer dans une autre catégorie professionnelle, on compte parmi eux 38 % qui ont fait une formation qualifiante (29 % diplômante et 9 % certification partielle ; alors qu'elles ne représentent que 13 % des effectifs).

Ces résultats peuvent s'interpréter conjointement par les stratégies des salariés et par la politique de l'entreprise sans doute mieux qu'en se limitant à une seule de ces deux approches. Mais ceci confirme bien le fait que les différents types de formation ont des effets très contrastés en fonction des logiques qui ont présidé à leur construction.

Ayant établi que 62 % des salariés qui ont fait une formation diplômante ont changé de CSP, il est intéressant de vérifier dans quelle PCS ils ont été promus. On peut identifier très clairement les deux principales catégories où ont été promus les salariés ayant eu une formation diplômante et VAE (n=147). Les ingénieurs représentent 35 % d'entre eux (la catégorie des ingénieurs représentant également 35 % des salariés actuels) et les techniciens 54 % (proportion importante puisque les techniciens ne sont que 33 % des salariés actuels). C'est ce passage du statut d'opérateur à celui de technicien qui caractérise le plus l'effet des formations diplômantes et de la politique de l'entreprise qui, contrairement à beaucoup d'autres, a choisi de former plutôt les bas niveaux de qualification.

L'analyse de la durée des formations permet également de mettre en évidence la différence d'effets entre formations qualifiantes et formations non qualifiantes. On observe à peu près la même durée de formations non qualifiantes pour les différents groupes de salariés : 66 h en moyenne sur l'ensemble de la période de 2000 à 2003. La durée des formations non qualifiantes est de 66 h pour les salariés n'ayant pas de formation qualifiante et de 70 h pour les salariés ayant des formations qualifiantes. Ceci nous amène à penser qu'il n'y pas deux groupes opposés de salariés. Les salariés ont donc potentiellement la possibilité d'utiliser les deux systèmes pour gérer leur évolution professionnelle. La durée moyenne des formations diplômantes est de 345 h et elle est donc très supérieure aux autres. Mais la durée n'est pas le seul critère majeur qui fait varier les différences de reconnaissance des formations. Les formations qualifiantes à certification partielle sont de 42 h en moyenne, et ont bien plus d'effets sur les parcours que les formations de même durée non qualifiantes (cf changement de PCS). Ceci renforce notre hypothèse selon laquelle la nature et la qualité de la formation sont à prendre en compte dans l'évaluation des effets sur les parcours. Les formations non qualifiantes sont beaucoup plus nombreuses que les formations certifiantes partielles mais elles produisent 3 fois moins de changements de CSP et moins de changements de poste.

Cependant, comme nous allons le voir maintenant, tout autant que les changements que nous venons de présenter les conséquences de la VAE se mesurent peut être avant tout aux perspectives de moyen terme qui en découlent.

3.2. Rôle de l'entrée en formation certifiante et rôle de l'obtention du diplôme sur les parcours

L'analyse approfondie des entretiens conduit à faire un triple constat relatif au statut du salaire, du poste et des perspectives professionnelles qui découlent de la VAE. Généralement, l'augmentation de salaire commence au cours de la formation, progressivement jusqu'à l'obtention du diplôme. En lien avec ce premier aspect, on note aussi que c'est durant la période de formation que le contenu des postes change progressivement. Sachant que les formations diplômantes durent plusieurs années, pendant cette période le poste occupé est progressivement élargi dans son périmètre et son contenu (dès la deuxième année le poste intègre des dimensions qui caractérisent celui du niveau supérieur). Pour autant, de manière quasi générale, le changement de statut, c'est-à-dire la promotion, intervient après la fin de la formation. Autrement dit, il y a très peu de personnes qui occupent un poste sans en avoir la qualification et qui entreprennent une formation pour obtenir le statut (sachant qu'un poste peut être occupé sans pour autant que salaire et classification suivent). **Enfin, et c'est peut être le plus important, au-delà des changements qui viennent d'être évoqués, ce sont les perspectives professionnelles futures qui semblent caractériser le plus les conséquences de l'obtention du diplôme. Ces opportunités sont expressément pensées et construites dans l'élaboration même du dispositif, ainsi que nous l'avons vu.**

L'obtention même du diplôme permet alors des possibilités d'évolution qui sont les plus importantes pour les salariés. Un opérateur qui est devenu technicien en faisant une VAP (phase 3) explique ainsi que son inscription en formation lui a déjà permis d'évoluer : *« J'étais agent, le fait de m'inscrire en BTS, rien que ça, ça m'a permis d'évoluer plus rapidement [...] Pendant trois ans, je suis monté plus vite que si je n'étais pas inscrit »*. Il explique également que son diplôme le rapproche du statut de cadre : *« Le fait d'avoir le diplôme, ça donne un accès à des coefficients supérieurs [...] plus rapidement par rapport à quelqu'un d'autre. Maintenant que j'ai mon diplôme, j'ai accès à d'autres trucs supérieurs [...] Dans deux ans, je serai assimilé cadre et encore deux ans, cadre »*. Ainsi, l'entrée en formation permet d'emblée la progression salariale tandis que l'obtention du diplôme permet un décroisement et une ouverture des possibilités de carrière. Notamment, le statut de cadre devient envisageable : c'est le seul statut qui ne puisse pas s'acquérir uniquement avec de l'ancienneté pour un opérateur et qui nécessite obligatoirement un diplôme. Un opérateur peut par exemple devenir technicien grâce à son ancienneté mais il ne pourra jamais devenir cadre s'il n'obtient pas le diplôme correspondant *« dans l'entreprise aujourd'hui ma carrière démarre d'une autre façon, sur une autre plage aujourd'hui si je veux avec le temps je peux devenir cadre »* (opérateur devenu technicien). Le diplôme permet aussi un élargissement des évolutions verticales et horizontales sur le long terme, y compris en externe. Un technicien explique ainsi : *« Ben, ça, c'est un diplôme national quand*

même, il est reconnu dans toutes les autres entreprises [...] moi, j'ai fais ça au cas où « M » ferme, j'ai un BTS de l'extérieur, donc c'est beaucoup plus facile à trouver du travail ». Il faut aussi pointer ici un certain nombre de rapports avec les autres approches théoriques présentées dans la première partie. Même s'il n'est pas possible de réellement séparer les effets de capital humain et de signal qui sont toujours peu ou prou présents, on voit que leur intégration dans une logique organisationnelle (qui structure spécifiquement la gestion des qualifications) privilégie des aspects d'acquisition durant la formation (salaire et élargissement du poste) et plus des dimensions de signal par rapport aux perspectives ultérieures.

3.3. Reconnaissance des salariés envers leur entreprise : effet de fidélisation

La question de la fidélisation s'articule directement à notre discussion du braconnage. Les interviews réalisées confortent le bien fondé de l'intérêt pour la firme à développer des formations générales. Les salariés ayant réalisé des formations qualifiantes sont très conscients de leurs possibilités de se reclasser sur le marché externe mais sont enclins à rester dans leur entreprise : ils lui sont beaucoup plus attachés que les salariés n'ayant eu que des formations courtes d'adaptation qui sont moins sensibles à la culture d'entreprise. L'âge et le niveau de formation initiale interviennent aussi. Les salariés âgés n'ayant pas eu le bac avant d'entrer dans l'entreprise semblent les plus attachés à celle-ci. L'ensemble des salariés interviewés qui ont suivi une formation qualifiante expriment une très forte fidélisation et une reconnaissance à leur entreprise, ils sont confiants dans les possibilités d'évolution de carrière au sein de l'entreprise. Les salariés insistent aussi sur l'apport de la formation en termes de confiance en soi et d'engagement dans une démarche d'apprentissage et d'évolution sur le long terme. C'est un principe de co-engagement qui se développe ainsi. Il faut noter que la formation est structurée avec une idée de fidélisation pour les formations qualifiantes.

On retrouve ces résultats dans les données quantitatives (puisque, par définition, les interviews portent sur les présents). Ainsi dans un modèle Logit⁴ portant sur les 376 départs de salariés sur les trois ans, on note un fort effet négatif du fait d'avoir suivi une formation à certification partielle ou une formation diplômante.

Conclusion

Dans un premier temps l'entreprise tend à opposer, d'une part, gestion par les qualifications et formations qualifiantes et d'autre part, gestion par les compétences et formations non qualifiantes. L'étude de la VAE montre qu'elle a contribué à une articulation entre gestion par les qualifications et gestion par les compétences en fournissant des garanties collectives à des parcours individuels, en transformant le rapport entre formation et emploi et en contribuant à une recomposition de l'organisation de la formation avec les outils de gestion. L'opposition entre formations longues et diplômantes, d'une part, et formations courtes et non diplômantes, d'autre part, doit ainsi se compléter par l'apparition, avec la VAE, de formations relativement courtes et diplômantes qui favorisent l'articulation de la gestion par les compétences et de la gestion par les qualifications. De manière historique, nous avons vu que le passage de la VAP située en cours de formation à la VAE située avant la formation a contribué à cette articulation. Situer la VAE avant la formation permet de déconnecter l'acte de validation des acquis de l'acte de formation. Cette déconnexion a facilité l'association de la VAE (comme validation des acquis) à l'évaluation des compétences réalisée annuellement par l'entreprise.

La VAP a été promue d'abord dans une logique de promotion sociale (étapes 1 et 2), puis dans une logique économique de réduction des coûts de formation (étapes 3 et 4) pour revenir ensuite à une logique de promotion individualisée. Cette évolution a été corrélée à un changement de place de la VAE placée avant la formation, ce changement a correspondu à la fois à une logique économique et aux modifications législatives.

La nature et l'organisation des formations déterminent largement les conséquences de ces dernières sur les parcours professionnels dans le marché interne de la firme. Ainsi, aussi bien les formations diplômantes (plus longues) que les formations certifiantes (de même ampleur que les formations non qualifiantes) ont des conséquences plus fortes en termes de nombre de changements de postes, de salaires, de PCS et de fidélisation à l'entreprise. Dès lors que les formations sont organisationnellement articulées aux systèmes de GRH, les opportunités offertes sur le marché interne l'emportent largement sur les risques de braconnage et justifient ainsi l'investissement de la firme dans des formations générales certifiées par un titre scolaire nationalement valorisable.

4. Outre les variables de formation continue le modèle comprend le diplôme de formation initiale, le sexe, le nombre d'enfants, l'âge, le changement de PCS sur les 3 ans ainsi que les caractéristiques de l'emploi fin 2003 : la qualification et le département de l'entreprise.

Trajectoires individuelles et profils de compétences : le cas des primo-créateurs d'entreprise wallons

Michele Cincera *, *Lydia Greunz* **, *Jean-Luc Guyot* ***, *Olivier Lohest* ****

L'analyse des trajectoires individuelles et de leurs articulations avec les profils compétentiels se cantonne souvent à l'emploi salarié. Or certaines trajectoires ne peuvent être étudiées dans ce cadre strict. Parmi celles-ci, celles qui sont le fait d'individus qui ont décidé de concrétiser un projet entrepreneurial sont d'un grand intérêt. D'une part, elles fournissent un terrain fertile pour l'analyse de certaines trajectoires de sortie du marché de l'emploi et de l'investissement dans des formes de travail autre que salariées. D'autre part, dans le contexte actuel de sous-emploi, leur examen s'inscrit dans la nécessité, qui s'exprime d'ailleurs par la voix du Conseil européen lors de la définition des lignes directrices pour l'emploi en 1997, de s'interroger sur les mesures susceptibles de dynamiser la demande de main-d'œuvre, la création d'entreprise et le développement du *self-employment* étant sans doute deux des voies privilégiées pour atteindre cette dynamisation (Bögenhold, 2000). L'étude des trajectoires des créateurs d'entreprise revêt donc une importance indéniable.

Notre propos est l'examen de l'articulation entre la trajectoire socio-professionnelle et les capitaux expérientiels et scolaires d'un ensemble d'individus qui ont (ré)orienté cette trajectoire dans le sens d'un passage à l'entrepreneuriat. Cet ensemble est constitué uniquement de *primo-créateurs*, c'est-à-dire de personnes sans aucune expérience de création d'entreprise antérieure. L'hypothèse que nous tenterons de vérifier est celle d'une articulation forte entre les capitaux expérientiels et scolaires et le positionnement entrepreneurial. Trois pistes seront envisagées :

- celle des particularités des primo-créateurs au niveau de ces capitaux, l'hypothèse étant que ces individus se différencient des non-créateurs par leur profil de qualifications ;
- celle d'une relation entre sphères de construction des compétences et sphère entrepreneuriale, l'hypothèse étant que le contenu du projet entrepreneurial n'est pas étranger à l'expérience antérieure du créateur ;
- celle d'une influence du profil de qualification et de l'expérience du créateur sur la temporalité du processus de création.

1. Cadre théorique

Dans le cadre de nos travaux sur l'entrepreneuriat en région wallonne (Belgique), nous tentons de comprendre les conditions et le processus de la création d'entreprise. Afin d'atteindre cet objectif, plusieurs éléments sont considérés, notamment :

- le profil de l'entrepreneur (en intégrant ses diverses composantes : économiques, sociales, culturelles, géographiques, expérientielles, compétentielles...);
- l'articulation de la création avec la trajectoire du créateur, notamment sur le plan professionnel ;
- les ressources mobilisées lors de la création et les stratégies d'accès ou de gestion développées par l'entrepreneur face à celles-ci.

Pour ce faire, plusieurs dispositifs sont mis en place (enquêtes par questionnaire, analyse de données administratives, entretiens...). Ils s'articulent avec un cadre théorique original, fondé sur le concept de *logique d'action*. Les origines de ce concept remontent à la réflexion initiée par Weber et par Pareto. Dans le milieu des années 1990, ce concept fait l'objet d'un regain d'intérêt. Bernoux (1985) puis Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (1996) en donnent une définition très stimulante.

Ces auteurs sont fortement influencés par les débats à l'œuvre dans le champ de la sociologie des organisations mais leur théorisation n'apparaît en rien spécifique au monde particulier des organisations : elle s'avère transposable à bien d'autres réalités sociales, dont celle des créateurs d'entreprise. Selon ces auteurs, la logique d'action se réfère à l'articulation entre l'acteur, à la fois stratégique et historiquement et culturellement constitué, d'une part, et la situation d'action, d'autre part.

* Michele Cincera, Université Libre de Bruxelles, DULBEA et CERT (mcincera@ulb.ac.be).

** Lydia Greunz, Université Libre de Bruxelles, DULBEA et CERT (lgreunz@ulb.ac.be).

*** Jean-Luc Guyot, Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique, Belgique (jl.guyot@iweps.wallonie.be).

**** Olivier Lohest, Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique, Belgique (o.lohest@iweps.wallonie.be).

Dans cette perspective, très similaire à celle de Dubar (1991), l'acteur se caractérise par une dimension stratégique et est doté d'une *identité qui est le produit de sa trajectoire personnelle* et de son enracinement social, culturel et historique. Il poursuit des objectifs, mobilise des ressources et réalise des opérations de traduction. La situation d'action, quant à elle, est à la fois moment historique et espace culturel et symbolique. C'est une entité circonstanciée et singulière qui correspond à un dispositif d'objets et de sujets plus ou moins finalisé et irréductible à une dimension *micrologique* dans la mesure où il est façonné avec plus ou moins de force par le contexte socio-historique dans lequel il est inscrit. C'est à partir de la rencontre de l'acteur avec la situation d'action que se développent les interactions qui permettront aux logiques d'action de se matérialiser. L'acteur, dans cette perspective, est irréductible à l'acteur stratégique au sens classique du terme notamment parce qu'il se meut dans une réalité sociale, culturelle et historique non négligeable.

Du point de vue du primo-créateur d'entreprise, le concept de logique d'action permet de mettre en lumière les rapports complexes entre les caractéristiques sociologiques du créateur, envisagées en termes de position sociale et de sédimentation biographique résultant de la trajectoire personnelle et des expériences vécues et constitutive de l'identité sociale, les particularités de son environnement, le processus stratégique vis-à-vis de la création d'entreprise et le déroulement et l'issue de celle-ci¹. Un des enjeux est donc l'identification des caractéristiques socio-culturelles des entrepreneurs envisagées dans une perspective longitudinale et dynamique. La prise en compte de certaines de ces caractéristiques se retrouve notamment dans la schématisation du *cycle de vie* des entrepreneurs proposée par Bowen et Hisrich (1986). Celle-ci repose sur le découpage en trois étapes interdépendantes de la trajectoire biographique des entrepreneurs. Il en ressort neuf catégories fondamentales pour la compréhension de la dynamique entrepreneuriale au niveau individuel (tableau 1).

Tableau 1

A FRAMEWORK FOR AN ENTREPRENEUR'S CARRER DEVELOPMENT (BOWEN ET HISRICH, 1986)

Life Space Areas	Childhood	Earlier Adulthood	Present Adulthood
Work/Occupation	Education and childhood experience (I)	Employment history (IV)	Current work situation (VII)
Individual/Personal	Childhood influences on personality, values, and interests (II)	Adult development history (V)	Individual's current perspective (VIII)
Nonwork/Family	Childhood family environment (III)	Adult family/ nonwork history (VI)	Current family/ nonwork situation (IX)

Les recherches effectuées permettent d'associer un certain nombre de constats à l'une ou l'autre de ces catégories. Le travail réalisé par Gasse (2003) à partir de recherches menées sur les entrepreneurs canadiens et américains permet d'en faire ressortir certains. En se limitant au thème des compétences et de l'expérience, on peut souligner :

(I) « presque toutes les études récentes au Canada et ailleurs indiquent que le niveau d'instruction des entrepreneurs est plus élevé que celui de l'ensemble de la population » (Gasse, 2003 : 52) ;

(III) « les entrepreneurs proviennent le plus souvent de familles où les parents ou autres personnes proches sont eux-mêmes dans les affaires, ou encore, à leur compte ; ainsi, plusieurs recherches indiquent que c'est le cas de 50 % d'entre eux. On peut penser que le jeune, grandissant dans ce type de famille ou d'entourage, considère ses parents ou ses proches comme des modèles à imiter » (Gasse, 2003 : 52) ;

(VII) le contenu du projet entrepreneurial semble fréquemment être influencé par la nature des activités professionnelles de l'entrepreneur, tantôt dans le cadre d'une logique de continuation (exploitation d'un savoir-faire, par exemple), tantôt dans une dynamique d'opposition et de rupture (passage d'une activité intellectuelle à une activité manuelle, par exemple).

Ceci ne fait qu'indiquer que, chez certains, la probabilité de créer une entreprise est plus grande que chez d'autres. Cela ne signifie pas que les personnes qui ont un profil différent ne sont ou ne deviendront jamais des créateurs d'entreprise. En outre, si ces constats ont souvent été vérifiés empiriquement, ils doivent être considérés avec prudence. Ils contiennent toujours une part de contingence liée, notamment, au contexte institutionnel. Le développement de politiques publiques volontaristes à l'égard de la création d'entreprises, par exemple, n'est pas sans conséquence sur l'évolution des profils socio-professionnels des créateurs d'entreprise. En France, « depuis plus d'une décennie, les demandeurs d'emploi créateurs d'entreprise représentent une nouvelle population d'entrepreneurs. Avec plus d'une nouvelle entreprise créée sur quatre, leur poids est loin d'être négligeable au niveau démographique » (Fayolle, 2003 : 69). Ceci a amené Hernandez à inclure le profil de l'« exclu » dans sa typologie des créateurs d'entreprise. Il s'agit notamment de « jeunes peu formés, ou mal orientés, à qui le système

1. Pour plus de détails, voir Guyot (2004) et Guyot et Vandewattyne (2005).

productif n'offre aucune opportunité satisfaisante » (Hernandez, 2001 : 106). Dès lors, la création d'une entreprise leur apparaît comme « une solution pour éviter la marginalisation croissante ou un avenir professionnel peu prometteur » (Hernandez, 2001 : 106).

Dans cette optique, que peut-on dire à propos des primo-créateurs d'entreprise en région wallonne ?

2. Sources de données

Répondre à cette question n'est pas aisé. En Wallonie, les systèmes administratifs et statistiques actuels prennent le plus souvent, comme unités d'observation, les entreprises en tant qu'entité juridique ou les employeurs. Il n'existe pas de répertoire des créateurs d'entreprise, et encore moins des « nouveaux » entrepreneurs ou créateurs. L'identification de ceux-ci n'est donc pas sans poser problème et, pour pouvoir cerner cette population, force est d'user de voies détournées.

Nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord, nous nous sommes basés sur les données relatives aux entreprises pour isoler celles créées durant la période du 1er juin 1998 au 31 mai 2000. Dans un deuxième temps, nous avons contacté ces 12.748 entreprises, de manière exhaustive, afin d'identifier leur(s) créateur(s) et de savoir s'il(s) avai(en)t une expérience antérieure de création. Cette enquête d'identification a été réalisée en octobre et novembre 2001. Dans un troisième temps, sur la base des résultats fournis par celle-ci, une enquête socio-économique exhaustive a été menée lors des mois de septembre et octobre 2004 auprès des 3520 primo-créateurs identifiés. Parmi ceux-ci, 538 nous ont retourné un questionnaire valide.

L'absence d'information exhaustive sur la population visée interdit l'estimation de biais de participation à l'enquête. Or des éléments laissent à penser que de tels biais sont présents. Par exemple, entre le moment de la passation de l'enquête et celui de la création, entre 4 et 6 ans se sont écoulés, selon les cas. Durant cette période, certains créateurs ont fermé les portes de leur entreprise. On peut présumer que ceux-ci ont été moins enclins à participer à l'enquête, ce qui n'est pas sans conséquences méthodologiques : ces créateurs présentent probablement des caractéristiques différentes de celles de leur homologues dont l'entreprise est en encore activité au moment de l'enquête.

Parallèlement à l'enquête socio-économique sur les primo-créateurs, une enquête a été menée auprès d'un échantillon représentatif de 8 000 particuliers. Parmi ceux-ci, 2 277 ont participé à l'enquête. L'examen comparatif de cet ensemble avec les données du recensement ne permet pas de détecter de biais de participation. Des 2 277 questionnaires valides, nous avons isolé les 2 037 émanant de personnes n'ayant jamais créé d'entreprise, et ce dans l'optique d'un travail comparatif avec les primo-créateurs². Deux thèmes étaient visés par cette comparaison : les freins à la création et les caractéristiques individuelles. En ce qui concerne ce dernier, il faut mentionner que l'objectif n'était pas de dresser un profil compétienciel des répondants. Les capitaux expérientiels ne peuvent donc être décrits dans le détail et nous devons nous limiter aux variables disponibles : niveau et type de diplôme obtenu, statut professionnel, sphères d'exercice des activités professionnelles et éventuelles formations suivies en vue de la création d'entreprise.

C'est sur cette base que nous allons apporter un éclairage sur les relations entre compétences et positionnement entrepreneurial. Les résultats doivent, au vu des éventuels biais de sélection et des limites opérationnelles de l'outil, notamment en ce qui concerne les capitaux expérientiels et les compétences, s'interpréter comme s'inscrivant dans une démarche exploratoire, la généralisation de nos résultats étant en effet trop hasardeuse, parce que, d'une part, ils s'inscrivent dans un cadre temporel et géographique limité et, d'autre part, ils ne présentent pas toutes les garanties pour une inférence statistique robuste.

3. Spécificités des primo-créateurs

Comme nous l'avons indiqué, le concept de logique d'action, dans sa composante actancielle, souligne l'importance de l'identité de l'acteur. Dans la littérature en entrepreneuriat, de nombreux travaux tentent d'identifier les variables de nature socio-professionnelle et culturelle susceptibles de prédisposer à une carrière entrepreneuriale. L'hypothèse

2. Le nombre de questions adressées aux primo-créateurs est plus important : elles ne se limitent pas uniquement à l'identification des caractéristiques socio-économiques.

sous-jacente de ces travaux est que les entrepreneurs présentent des caractéristiques socio-culturelles spécifiques. On ne peut, dès lors, comprendre ces acteurs et leur logique d'action sans prendre en compte leur ancrage micro-social et leur trajectoire socio-professionnelle.

Dans cette perspective, et à la lumière des données fournies par nos enquêtes, quel est le rôle des caractéristiques individuelles dans le passage à la création d'entreprise en région wallonne ? Parmi ces caractéristiques, l'âge, le genre, le niveau de diplôme le plus élevé obtenu, l'orientation ou la discipline de ce diplôme, le statut socio-professionnel ou la taille de l'organisme dans lequel l'activité professionnelle est exercée apparaissent comme autant d'éléments en rapport avec le profil compétenciel et expérientiel susceptibles d'influencer la probabilité de créer une entreprise.

Nous avons analysé l'effet de ces caractéristiques par un modèle de type probit³. Étant donné l'importance de la corrélation entre certaines variables, deux estimations distinctes ont été réalisées. La première régression (modèle complet) inclut l'ensemble des variables explicatives. La deuxième régression est réalisée à partir de chaque variable prise séparément (modèle partiel). La comparaison des résultats obtenus pour ces deux régressions est une façon de contrôler pour les effets de la multicollinéarité entre certaines variables.

Le tableau de l'annexe 1 présente les résultats. La partie de gauche du tableau concerne le modèle complet (ensemble des variables explicatives) et celle de droite le modèle de régression reprenant chaque variable explicative séparément. Le tableau présente également les effets nets d'une variation marginale des variables explicatives sur la probabilité de passage à la création.

Pour l'ensemble des traitements effectués (modèles complet et partiel), la variable genre apparaît significative au seuil statistique de 1 % avec un signe positif. Les hommes ont une probabilité supérieure de créer une nouvelle entreprise (entre 11 % et 20 %). Ce résultat confirme les travaux de Papadaki *et al.* (2000), Cowling et Taylor (2001) et Wagner (2002).

En ce qui concerne l'âge, les résultats du modèle partiel indiquent une probabilité positive de créer pour les individus appartenant à la classe d'âge des 32-38 ans et un effet négatif pour les personnes les plus âgées (au-delà de 46 ans). Ces résultats confirment ceux obtenus par Reynolds (1997) et Blanchflower *et al.* (2001), qui prédisent que les individus vont se lancer dans des métiers plus risqués tel que l'entrepreneuriat lorsqu'ils sont jeunes. Une expérience professionnelle récente semble avoir également un effet positif sur le succès de l'entreprise créée, ce qui pénaliserait les très jeunes créateurs (Andreff, Redor, 2001). Par rapport aux personnes plus âgées, les jeunes créateurs seraient également confrontés à des contraintes de liquidité qui ne leur permettraient pas de disposer de fonds suffisants pour démarrer une activité.

L'éducation représente une autre caractéristique essentielle intervenant dans la capacité des individus à entreprendre. Les résultats indiquent une relation linéaire significative et positive entre le niveau d'éducation (mesuré par le plus haut diplôme obtenu) et la probabilité de démarrer une nouvelle entreprise. Ainsi par rapport à une personne sans diplôme, un diplômé du primaire et du secondaire inférieur a une probabilité supérieure de 21 % de se lancer dans une nouvelle affaire. Ces chiffres sont encore plus élevés pour les diplômés du secondaire supérieur (24 %) et surtout les détenteurs de diplômes universitaires et du supérieur (37 %). En ce qui concerne l'orientation ou la discipline de ce diplôme, l'ensemble des disciplines, à l'exception des services sociaux, de transport ainsi qu'aux particuliers, apparaissent de manière significative par rapport au groupe de référence (sans diplôme ou diplôme primaire ou du secondaire inférieur). Les probabilités de créer une nouvelle entreprise associées aux disciplines sciences humaines et droit, informatique, santé et agriculture sont les plus élevées.

Selon certains auteurs (Evans et Leighton, 1989; Andreff et Redor, 2001), les entrepreneurs se définissent comme étant des individus souhaitant se libérer du statut de salarié qui ne leur est pas adapté. Les résultats des estimations tendent à soutenir cette hypothèse du moins en ce qui concerne les salariés du secteur privé (ouvriers, employés et cadres supérieurs), étant donné le signe significatif et positif associé à ce statut socio-professionnel. À l'inverse, la catégorie des salariés du secteur public n'apparaît pas significative. La distinction salarié / non-salarié n'est cependant pas le seul facteur déterminant. Les professions libérales, les commerçants, les artisans et les autres indépendants par rapport aux autres statuts sont nettement plus enclin à se lancer dans la création d'une nouvelle entreprise (probabilité marginale de 73 %). Il est également intéressant de constater l'impact positif sur la création des individus sans emploi depuis moins de deux ans (chômeurs complets indemnisés de moins de deux ans). Un tel impact ne ressort pas pour les autres catégories de chômeurs.

3. Les caractéristiques individuelles mesurées par les enquêtes sont celles des répondants au moment de la création pour les primo-créateurs et celles relatives à l'année 2000 pour les « non-créateurs ».

La taille de l'organisme dans lequel l'activité professionnelle était exercée est une autre caractéristique individuelle importante, les petites ou moyennes entreprises étant identifiées dans la littérature comme étant des tremplins vers la créations propre. Nos résultats indiquent une relation négative entre la taille et la probabilité de créer⁴. Ce résultat est confirmé notamment par les travaux de Aschcroft *et al.* (1991), Fritsch (1992) et Gorg *et al.* (2000).

Les individus ayant le statut d'indépendant à titre complémentaire semblent également plus disposés à créer une nouvelle entreprise, la probabilité marginale associée avec cette caractéristique étant significative et positive (51 %).

4. Valorisation et acquisition des compétences dans le processus de création

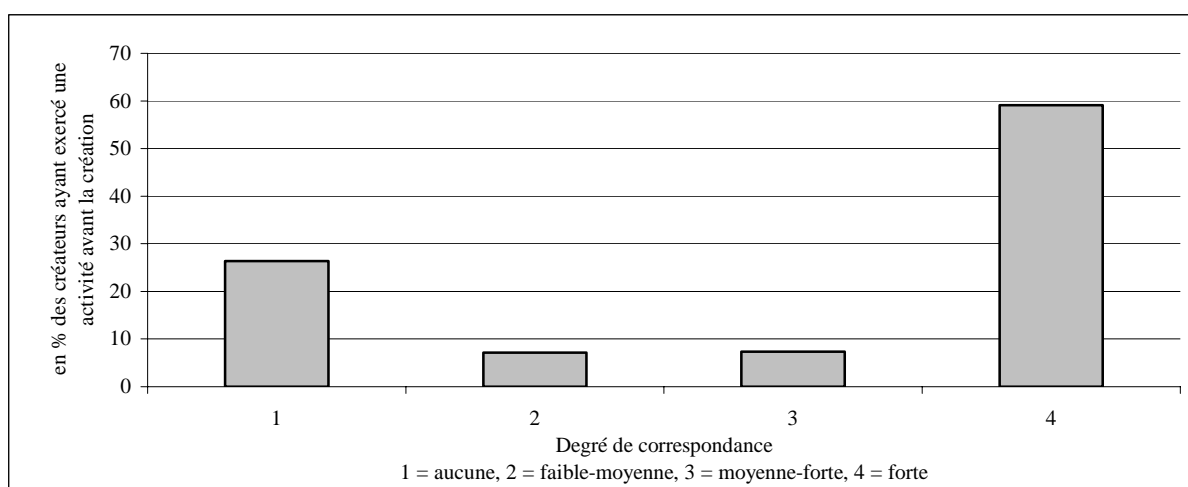
L'expérience accumulée, le savoir-faire acquis, la connaissance et la maîtrise des facteurs tangibles, intangibles, ainsi que tacites, sont quelques-uns des éléments qui peuvent inciter le créateur à réaliser son projet de création d'entreprise dans le secteur (ou branche) d'activité au sein duquel il était actif antérieurement. Ce raisonnement sous-tend l'hypothèse selon laquelle le contenu du projet entrepreneurial n'est pas étranger à l'expérience accumulée par le créateur. En outre, on peut supposer que le créateur, bien qu'ayant accumulé de l'expérience, souhaite se préparer à la création d'entreprise au travers de formations dans des domaines spécifiques pour lesquels il ressent un manque de connaissance. Qu'en est-il pour les primo-créateurs qui ont participé à notre enquête ?

En ce qui concerne la correspondance entre l'activité antérieure et l'activité qui fait l'objet de l'entreprise créée, il convient de distinguer la correspondance ressentie par le créateur (*correspondance subjective*) et la correspondance *objectivable*. Sur le plan de la *correspondance subjective*, environ 60 % des créateurs déclarent que le domaine d'activité de l'entreprise créée correspond fortement à l'activité qu'ils exerçaient avant la création (figure 1). Relativement peu nombreux sont les créateurs qui jugent cette correspondance « moyenne » et environ 25 % des créateurs s'inscrivent dans une logique de rupture en termes de branche d'activité.

Si ce résultat suggère une forte *correspondance subjective* pour la grande majorité des créateurs, il convient toutefois d'« objectiver » ce constat. Le tableau 2 présente la répartition des créateurs en fonction du secteur d'activité au sein duquel ils travaillaient avant la création et le secteur d'activité de l'entreprise créée. On observe que les fréquences les plus élevées se situent sur la diagonale du tableau. Ceci indique, pour la plupart des secteurs, une correspondance forte entre secteur de création et secteur d'origine, en particulier, pour le secteur de la santé et de l'action sociale (92 %), de la construction (83 %) et le secteur agricole (71 %). À l'opposé, les concordances sont plus faibles pour le secteur de l'immobilier, de la location et des services aux entreprises (24 %) et celui des services collectifs, sociaux et personnels (21 %).

Figure 1

CORRESPONDANCE ENTRE SECTEUR D'ORIGINE ET SECTEUR DE CRÉATION D'ENTREPRISE



Source : enquête IWEPS auprès des primo-créateurs d'entreprise.

4. La petite taille de l'entreprise serait plus favorable au développement de qualifications nécessaires au métier d'entrepreneur et augmente les chances de créer étant donné la similitude des activités professionnelles exercées et des compétences activées.

Tableau 2

CORRESPONDANCE ENTRE LE SECTEUR D'ACTIVITÉ DE L'ENTREPRISE CRÉÉE ET LE SECTEUR D'ACTIVITÉ AU SEIN DUQUEL LE CRÉATEUR ÉTAIT ACTIF AVANT LA CRÉATION (EN %) ⁵

		Secteur d'activité principal de l'entreprise créée											
		Agriculture	Industrie manufacturière	Construction	Commerce réparation	Horeca	Transports et communication	Activités financières, assurances	Immobilier, location et services aux entreprises	Éducation et formation	Santé et action sociale	Services collectifs, sociaux et personnels	
Secteur d'activité de l'occupation antérieure	Agriculture	70,8			5,3				1,6			7,1	
	Industrie manufacturière	8,3	58,3	10,0	3,5	7,7	20,0	16,7	17,5			7,1	
	Construction		8,3	82,5	5,3	7,7		5,6	9,5				
	Commerce, réparation			2,5	52,6	7,7			6,4		1,9		
	Horeca				3,5	53,9			1,6			7,1	
	Transports et communication				1,8		80,0	5,6	4,8	16,7			
	Activités financières, assurances		16,7		7,0	7,7		61,1	12,7				
	Immobilier, location et services aux entreprises		8,3		3,5			5,6	23,8		1,9	14,3	
	Éducation et formation	8,3		2,5	8,8	7,7		5,6	12,7	50,0	1,9	21,4	
	Santé et action sociale	12,5		2,5	8,8	7,7			6,4	16,7	92,3	21,4	
	Services collectifs, sociaux et personnels		8,3						3,2	16,7	1,9	21,4	
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total des réponses	24	12	40	57	13	5(a)	18	63	6(a)	52	14	304	

Source : enquête IWEPS auprès des primo-créateurs d'entreprise.

Ces différences pourraient être liées aux spécificités des connaissances et compétences nécessaires dans un secteur d'activité donné : on peut supposer que la création d'entreprise dans certaines branches d'activité requiert des capitaux expérimentiels et des compétences plus particulières que dans d'autres.

Complémentaire à cet argument, il est possible que certains créateurs observent des besoins collectifs non couverts auxquels ils tentent de répondre au travers de la création de leur entreprise. Ce raisonnement s'applique surtout aux créateurs d'entreprise des secteurs des services aux entreprises provenant d'horizons relativement diversifiés tels que notamment, l'industrie manufacturière, la construction, les activités financières et les assurances ainsi que l'éducation et la formation.

La question des compétences et de l'expérience impliquées dans le processus de création peut également s'envisager sous l'angle des ressources acquises lors de formations suivies spécifiquement en vue de la création. À cet égard, la proportion des créateurs recourant à de telles formation s'avère faible : elle est inférieure à 20 %. Le recours à la

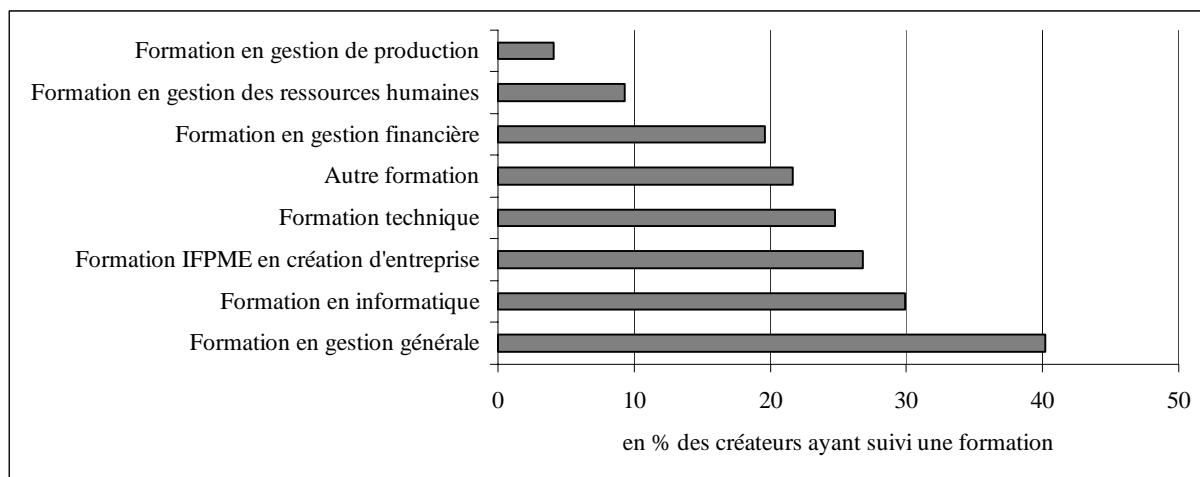
5. En raison du faible effectif, l'interprétation doit être menée avec prudence.

formation dans le cadre de la création ne semble donc pas être la norme. Cette situation pourrait s'interpréter à la lumière du niveau d'éducation des créateurs d'entreprise qui est supérieur, en moyenne, à celui observé pour la population wallonne.

En termes de contenu de formation, la figure 2 indique que, parmi les créateurs ayant eu recours à la formation en vue de la création, la majorité a opté pour une formation en gestion générale (40 %) ou en informatique (30 %)⁶.

Figure 2

FORMATIONS SUIVIES EN VUE DE LA CRÉATION D'ENTREPRISE



Source : enquête IWEPS auprès des primo-créateurs d'entreprise.

En dépit du faible nombre de créateurs ayant suivi une formation en vue de la création, nombreux sont ceux qui auraient souhaité un soutien en matière de gestion d'entreprise. Ainsi, 60 % à 70 % des créateurs auraient souhaité un soutien dans le domaine de la fiscalité, de la finance et la comptabilité, la législation et les aspects juridiques. Ce constat peut suggérer une faible visibilité de l'offre de formation destinée au public des (candidats) entrepreneurs ou une inadéquation de cette offre par rapport à la demande.

5. Influence des compétences sur le processus de création

Comme le souligne Gartner (1988), l'analyse du profil du créateur d'entreprise ne suffit pas à couvrir le champ entrepreneurial. Il est nécessaire de considérer également la dimension processuelle du phénomène. Cette nécessité est d'autant plus forte dans le cadre d'un travail sur les logiques d'action des créateurs, qui, comme nous l'avons vu, vise également une composante stratégique. Du point de vue du créateur, le processus entrepreneurial peut démarrer très tôt. Le désir d'entreprendre peut ainsi remonter à l'enfance ou à l'adolescence (Shapiro, 1983). De nombreux facteurs peuvent influencer la « gestation » et la temporalité du processus entrepreneurial comme le genre, l'âge, le diplôme, l'aptitude à mobiliser des partenaires, la persévérance et l'acquisition de compétences particulières (Reynolds, 1997).

L'importance de certains facteurs individuels sera analysée dans cette section. Tout d'abord, nous caractériserons la distribution temporelle du processus de création en nous appuyant sur la notion de probabilité de survie (entendue ici comme la probabilité de demeurer dans le processus créatif). Ensuite, nous compléterons, à partir d'un modèle micro-économétrique, l'étude du processus en évaluant l'importance des facteurs individuels, en particulier le profil de qualifications, sur la fonction de hasard.

En termes de processus, l'enquête auprès des primo-créateurs permet de distinguer quatre étapes essentielles. La première débute avec l'envie d'entreprendre (idée de créer *une* entreprise), se poursuit avec l'idée de créer l'entreprise particulière (créer *cette* entreprise, étape 2) et le début des démarches nécessaires à la création (étape 3), et se termine avec la création effective de l'entreprise (étape 4). À chacune de ces phases correspond une durée qui varie entre les individus. Le tableau de l'annexe 2 fournit une série de statistiques descriptives relatives aux caractéristiques des différentes phases du processus de création.

6. En moyenne, le volume total de formation est de 296 heures avec un écart type important s'élevant à 373 heures.

5.1. Modèle de Kaplan-Meier

Il est possible de caractériser la temporalité du processus de création en s'appuyant sur l'estimateur de Kaplan Meier⁷. Celui-ci permet de visualiser la probabilité cumulée de persister dans une situation donnée (par exemple, une étape du processus entrepreneurial) en tenant compte de la durée que chaque individu a passé dans cette situation sans tenir compte de l'effet d'éventuelles variables explicatives.

Si on considère le processus créatif dans sa totalité (étapes 1 à 4), l'application de cet outil à nos données révèle que la probabilité cumulée de ne pas avoir créé l'entreprise est relativement élevée lorsque la création a lieu dans le courant de l'année même où l'idée de créer *une* entreprise se déclare. Cette probabilité atteint 72 %, contre 43 % dans les cas où le processus total dure au moins trois ans. Elle diminue plus rapidement sur l'intervalle de temps compris entre 5 et 10 ans. En effet, elle n'atteint plus que 18 % dix ans après⁸.

L'analyse suivant le genre, l'âge, le niveau d'éducation et le statut professionnel antérieur révèle que la probabilité de création par intervalle de temps n'est pas homogène entre les sous-populations définies sur la base de ces variables⁹. L'estimateur de Kaplan-Meier témoigne en effet d'une différenciation nette selon le genre d'appartenance. Cette probabilité augmente plus rapidement¹⁰ pour les femmes que pour les hommes.

L'hétérogénéité dans la temporalité du processus s'observe également en ce qui concerne le profil de compétences des individus. Si celui-ci est appréhendé par le niveau de diplôme¹¹, on note que la probabilité cumulée de création est systématiquement supérieure (inférieure), peu importe l'intervalle de temps, chez les créateurs très éduqués (peu éduqués). Parallèlement, si la compétence est appréhendée au travers de l'expérience professionnelle acquise avant la création, cette probabilité varie à la fois en fonction de l'expérience mais également en fonction de la durée de maturation du projet (étapes 1 à 4). Si la durée du processus de création couvre une période de deux ans maximum, les probabilités de création les plus élevées s'observent chez les cadres et les chômeurs de courte et moyenne durée (moins de deux ans d'inactivité). À l'opposé, ce sont les chômeurs de longue durée et les professions libérales qui présentent les probabilités de création les plus faibles deux années après avoir eu l'idée de créer *une* entreprise.

Il ressort donc que la probabilité au sein de notre population des primo-créateurs de créer rapidement (maximum deux ans) une entreprise après avoir eu l'idée de créer *une* entreprise sera plus élevée chez les individus plus éduqués que chez les individus moins éduqués, chez les femmes que chez les hommes, chez les cadres que chez les chômeurs de longue durée. Ces résultats exploratoires révèlent donc que le niveau de compétence des primo-créateurs semble agir comme un facteur discriminant sur la durée du processus entrepreneurial.

5.2. Analyse semi-paramétrique du processus créatif

L'estimateur de Kaplan Meier permet de comparer la durée du processus entrepreneurial en fonction de certaines caractéristiques individuelles mais pas de prendre en compte l'hétérogénéité observée et non observée. Pour étudier l'influence de ces facteurs sur la probabilité instantanée de clôturer le processus de création, l'analyse empirique menée dans cette section se base sur l'estimation du modèle de hasard à risques proportionnels à temps discret¹². Plus spécifiquement, nous effectuons l'analyse en contrôlant l'effet des facteurs d'hétérogénéité observables et inobservables, en nous limitant aux informations concernant le genre, l'âge (durant le processus) et deux mesures du profil de compétences des individus (le diplôme et le statut professionnel avant la création)¹³.

Le tableau de l'annexe 3 synthétise les principaux résultats obtenus par une modélisation de la dépendance temporelle similaire à celle utilisée par le modèle « Piecewise ». Ce tableau présente la valeur du coefficient et le taux de hasard correspondant. Il nous renseigne sur l'impact des caractéristiques (observées et non observées) des individus, en particulier le degré de qualification, sur la probabilité de créer une entreprise tout en contrôlant pour le temps passé dans le processus.

7. Nous avons aussi testé la sensibilité de nos résultats en utilisant l'estimateur actuariel de la fonction de survie. Ces estimations ne changent pas fondamentalement les résultats.

8. Au début de la 10^{ème} année, 99 individus n'ont pas encore créé leur entreprise sur un total de 443 individus.

9. Faute de place, les graphiques et tableaux ne sont pas repris dans le texte. Ces derniers sont disponibles auprès des auteurs.

10. Ce résultat est confirmé par le test du « Log-rank » (différence entre les 2 groupes significative au seuil de 5 %).

11. Pour les compétences sanctionnées par le diplôme, nous distinguons trois catégories : maximum secondaire inférieur, secondaire supérieur et supérieur.

12. Pour une présentation détaillée des modèles, voir Cox et Oakes (1984), Kiefer (1988) et Meyer (1990).

13. Dans cette section, comme dans la précédente, la durée du processus se définit comme la période de temps comprise entre l'idée de créer une entreprise et la création effective de l'entreprise (étapes 1 à 4).

Il ressort que les caractéristiques retenues n'ont pas un impact identique sur la probabilité de créer rapidement une entreprise. La variable genre a un impact significatif. Le coefficient de cette variable est positif. Ceci laisse supposer que les femmes présentent une probabilité de sortie plus rapide que les hommes, confirmant ainsi les résultats de l'estimateur de Kaplan Meier. En ce qui concerne l'âge des individus (mesuré sur la base d'une forme quadratique), on note que les individus âgés ont plus de chances de créer rapidement une entreprise que les plus jeunes mais à un rythme décroissant (coefficient positif du carré de l'âge). Une explication possible de cet effet positif de l'âge sur le taux de hasard est qu'il reflète l'expérience des individus acquise au cours des années.

Nous avons tenu compte de l'influence de la qualification sur le taux de hasard en introduisant dans le modèle deux mesures de la compétences des individus : le niveau de diplôme (1 = pas de diplôme, primaire ou secondaire inférieur, 2 = secondaire supérieur, 3 = supérieur) et l'expérience professionnelle antérieure. Les résultats indiquent une relation positive et significative entre le niveau du diplôme et la probabilité de créer rapidement une entreprise : les plus diplômés semblent avoir une propension à créer plus rapidement que les moins diplômés.

Quant à l'expérience professionnelle antérieure à la création, le fait d'avoir été cadre ou employé du secteur public aurait un impact significatif au seuil de 5 % mais négatif sur le taux de hasard, ce qui signifie un processus de création plus lent. Par contre, le taux de hasard n'est pas affecté significativement si l'individu est chômeur, indépendant ou exerce une profession libérale. Plusieurs explications à ces résultats sont envisageables. Les personnes ayant connu des emplois stables (fonction publique) ou ayant eu une position sociale plus marquée (cadre) font probablement plus attention à l'élaboration de leur projet dans la mesure où cela suppose un changement radical dans la carrière professionnelle. Une durée plus élevée du processus chez ces personnes peut aussi correspondre à une aversion au risque plus importante, ce qui se traduit implicitement par un processus de création plus long.

Enfin, nos analyses montrent également que le paramètre captant l'hétérogénéité non observée est très clairement significatif.

Conclusions

Nous avons tenté d'éclairer les articulations entre la trajectoire socio-professionnelle et les capitaux expérientiels et scolaires d'un ensemble de *primo-créateurs* d'entreprise wallons. Trois hypothèses sous-tendaient notre démarche.

Les analyses tendent à confirmer la première hypothèse (les primo-créateurs se distinguent, notamment, par leur profil compétenciel et expérientiel) : elles mettent en évidence, d'une part, une relation linéaire significative et positive entre le niveau d'éducation et la probabilité de démarrer une nouvelle entreprise et, d'autre part, un lien entre le statut socio-professionnel et le positionnement entrepreneurial, tel que nous l'avons appréhendé. D'autres éléments constitutifs du profil compétenciel et expérientiel, tels que la taille de l'organisme dans lequel l'activité professionnelle était exercée et l'exercice d'une activité d'indépendant à titre complémentaire, distinguent également les primo-créateurs des non-créateurs.

Notre deuxième hypothèse portait sur l'existence d'une articulation entre la sphère de construction des compétences et la sphère entrepreneuriale, le contenu du projet entrepreneurial n'étant pas étranger à l'expérience antérieure du créateur. Les traitements réalisés indiquent que c'est effectivement le cas, du moins en ce qui concerne le secteur de création et le secteur d'activité professionnelle antérieure puisque une forte correspondance entre les deux a été identifiée.

La dernière hypothèse était celle d'une influence du profil de qualification et de l'expérience du créateur sur la temporalité du processus de création. Nos analyses ont mis en évidence des situations différentes selon le genre et le profil de compétence des créateurs. Les femmes ont ainsi une probabilité de créer plus rapidement une entreprise, de même que les individus d'âge moyen ou les individus ayant un niveau d'éducation élevé. L'estimation d'un modèle économétrique de type « hasard proportionnel » a permis de confirmer ces résultats. Ainsi après avoir contrôlé pour les caractéristiques observées et non observées des primo-créateurs, il apparaît que le diplôme et l'âge augmente significativement la probabilité de créer rapidement une entreprise.

Ces résultats préliminaires sont donc encourageants mais demandent à être approfondis. Il serait intéressant de traiter l'éventuel du biais de sélection et il serait pertinent de compléter les analyses en introduisant d'autres variables, voire de recourir à des méthodes qualitatives, plus à même de rendre compte des stratégies et des trajectoires des acteurs, notamment du point de vue de leurs compétences et leurs expériences.

Bibliographie

Amblard H., Bernoux Ph., Herreros G., Livian Y.-F., 1996, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.

Andreff M., Redor D., 2001, « Les nouvelles entreprises et les créations d'emplois : une étude économétrique sur données individuelles », *7^e séminaire annuel de la direction des statistiques d'entreprises de l'INSEE*, 6 décembre.

Ashcroft B., Love James H., Malloy E., 1991, « New Firm Formation in the British Counties with Special Reference to Scotland », *Regional Studies*, 25(5), p. 395-409.

Bernoux P., 1985, *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil.

Blanchflower D., Oswald A., Stutzer A., 2001, « Latent Entrepreneurship across nations », *European Economic Review*, 45, p. 680-691.

Bögenhold D., 2000, « Entrepreneurship, Markets, Self-employment : Introduction », *Revue internationale de sociologie*, vol. 10, n° 1, p 25-40.

Bowen D.D., Hisrich D., 1986, « The Female Entrepreneur : A Career Development Perspective », *The Academy of Management Review*, II, April, p. 393-407.

Cowling M., Taylor M., 2001, « Entrepreneurial Women and Men: Two Different Species? », *Small-Business-Economics*, 16(3), p. 167-75.

Cox D., Oakes D., 1984, *Analysis of Survival Data*, Eds. Chapman & Hall.

Dubar C., 1991, *La socialisation*, Armand Colin.

Evans D., Leighton L., 1989, « Some empirical aspects of entrepreneurs », *American Economic Review*, 79, p. 519-535.

Fayolle A., 2003, *Le métier de créateur d'entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.

Fritsch M., 1992, « Regional Differences in New Firm Formation: Evidence from West Germany », *Regional Studies*, 26(3), p. 233-241.

Gartner W. B., 1988, « Who is an entrepreneur ? Is the Wrong Question », *American Journal of Small Business*, Vol. 12, n° 4, p. 11-32.

Gasse Y., 2003, « L'influence du milieu dans la création d'entreprise », *Organisations & territoires*, vol. 12, n° 2, Printemps-Été, p. 49-56.

Gorg H., Strobl E., Ruane F., 2000, « Determinants of Firm Start-Up Size: An Application of Quantile Regression for Ireland », *Small Business Economics*, 14, p. 211-222.

Guyot J.-L., avec la collaboration de Vandewattyne J., 2004, « Ébauche d'une sociologie des logiques d'action des créateurs d'entreprise : apports théoriques », communication au 7^e Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME organisé à Montpellier les 27, 28 et 29 Octobre 2004 (Universités Montpellier I et III).

Guyot J.L., Vandewattyne J., 2005, Le champ de l'entrepreneuriat : pluralité des approches et richesses du champ d'analyse, In : Calay V. et al., *Les nouveaux créateurs d'entreprise en région wallonne et les conditions de leur réussite. Rapport de recherche*, mimeo, ULB & IWEPS, Bruxelles, Jambes, p. 13-34.

- Hernandez E.M., 2001, *L'entrepreneuriat. Approche Théorique*, Paris, L'Harmattan.
- Jenkins S., 1997, « Sbe 17 : Discrete Time Proportional Hazard Regression », *Stata Technical Bulletin*, n° 39, p. 22-32.
- Kiefer N., 1988, « Economic Duration Data and Hazard Function », *Journal of Economic Literature*, 26, p. 646-679.
- Meyer B., 1990, « Unemployment insurance and unemployment spells », *Econometrica*, 58, p. 757-782.
- Papadaki E., Patenaude J., Roberge H., Tompa E., 2000, « Analyse longitudinale des jeunes entrepreneurs au Canada », 21^e conférence annuelle du CCPME, Ottawa, Ontario, 2000.
- Reynolds P., 1997, « Who starts New firms? Preliminary explorations of Firms in gestation », *Small Business Economics*, 9, p. 449-462.
- Shapero A., 1983, « Création d'entreprise et développement local », *CPE Étude*, n° 7.
- Wagner J., 2002, « Personal and Regional Determinants of Entrepreneurial Activities Empirical Evidence from the REM Germany », IZA discussion paper n° 624, 2002.

Annexe 1

RÉSULTATS DU MODÈLE PROBIT¹⁴

Variable dépendante = création	Modèle complet				Modèle partiel			
	Coefficient	dF/dx	Écart-type	P-valeur	Coefficient	dF/dx	Écart-type	P-valeur
Genre masculin	0.71	0.11	0.10	0.00	0.75	0.20	0.06	0.00
< 32 ans								
32-38 ans	0.08	0.01	0.12	0.51	0.22	0.07	0.08	0.01
39-46 ans	0.20	0.03	0.12	0.11	0.10	0.03	0.08	0.23
> 46 ans	-0.04	-0.01	0.12	0.77	-0.18	-0.05	0.08	0.02
Sans diplôme								
Primaire + second. inf.	1.05	0.25	0.66	0.11	0.64	0.21	0.32	0.05
Secondaire sup.	-0.60	-0.08	0.97	0.54	0.81	0.24	0.32	0.01
Supérieur + université	-0.12	-0.02	0.97	0.90	1.29	0.37	0.32	0.00
Sans diplôme + primaire + sec. Inf.								
Éducation, art, philo & lettres	1.73	0.49	0.81	0.03	0.38	0.12	0.11	0.00
Sciences humaines + droit	2.10	0.65	0.83	0.01	0.82	0.28	0.12	0.00
Gestion, comm., administration	1.96	0.59	0.83	0.02	0.58	0.18	0.11	0.00
Sciences	2.01	0.63	0.83	0.02	0.60	0.20	0.14	0.00
Informatique	2.07	0.66	0.84	0.01	0.81	0.28	0.17	0.00
Ingénierie, industrie de transformation, architecture	1.78	0.51	0.82	0.03	0.67	0.21	0.11	0.00
Agriculture	2.23	0.72	0.88	0.01	0.97	0.34	0.24	0.00
Santé	1.64	0.49	0.83	0.05	0.82	0.28	0.12	0.00
Services sociaux, aux particuliers, de transport	1.90	0.58	0.83	0.02	0.13	0.04	0.13	0.31
Autre								
CCI moins de 2 ans					1.00	0.35	0.17	0.00
CCI au moins 2 ans					0.11	0.03	0.18	0.55
Secteur privé	1.93	0.36	0.26	0.00	0.66	0.18	0.09	0.00
Secteur public	1.47	0.37	0.28	0.00	0.16	0.04	0.11	0.17
Indépendants	3.25	0.90	0.27	0.00	2.22	0.73	0.12	0.00
Taille de l'organisme	-0.23	-0.04	0.04	0.00	-0.01	0.00	0.02	0.43
Indépendant à titre complémentaire	1.50	0.45	0.16	0.00	1.40	0.51	0.12	0.00
# Observ.	2021							
LR chi2(40)	800.09			0.00				
Log likelihood	-591.27							
Pseudo R2	0.4035							

14. Les modalités « arrondissement de domicile » ne sont pas présentées mais elles ont été prises en compte par le modèle.

Annexe 2

LA TEMPORALITÉ DU PROCESSUS DE CRÉATION EN TERMES DE DURÉE ENTRE LES ÉTAPES

	Nombre d'observations	Moyenne	Médiane	Mode	Minimum	Maximum	Écart type
Durée des différentes étapes du processus de création en années :							
Durée entre l'idée de créer <i>une</i> entreprise et l'idée de créer <i>cette</i> entreprise = période de la concrétisation de l'idée	456	3,37	0	0	0	30	5,62
Durée entre l'idée de créer <i>cette</i> entreprise et les démarches pour la création de <i>cette</i> entreprise = période de prise de décision	463	1,26	0	0	0	30	2,99
Durée entre les démarches pour la création de <i>cette</i> entreprise et la création effective = période de réalisation	506	0,82	0	0	0	16	2,04
Durée totale du processus de création en années :							
Durée entre l'idée de créer <i>une</i> entreprise et la création effective	443	5,27	2	0	0	40	6,67
Durée entre l'idée de créer <i>cette</i> entreprise et la création effective	462	1,92	1	0	0	33	3,57
La temporalité de l'obtention du plus haut diplôme dans le processus de création en années :							
Durée entre la date d'obtention du plus haut diplôme et l'idée de créer <i>une</i> entreprise	439	10,52	8	1	-17	49	11,59
Durée entre la date d'obtention du plus haut diplôme et l'idée de créer <i>cette</i> entreprise	440	14,28	12	2	-15	49	11,28

Source : enquête IWEPS auprès des primo-créateurs d'entreprise.

Annexe 3

PARAMÈTRES DU MODÈLE DE DURÉE DU PROCESSUS DE CRÉATION AVEC HÉTÉROGÉNÉITÉ NON-OBSERVÉE¹⁵

	Coefficient estimé	Hazard ratio	P value
Durée de l'épisode :			
Moins de trois ans	-3.113	0.044	0.000
Entre 3 et 5 ans	-3.181	0.041	0.000
Entre 6 et 10 ans	-2.924	0.536	0.000
Entre 10 et 15 ans	-2.280	0.102	0.001
Entre 16 et 20 ans	-1.180	0.306	0.048
Plus de 20 ans	-0.473	0.622	0.073
Genre			
Femme	1.658	5.251	0.000
Diplôme au moment de la création			
Diplôme (1=max secondaire inférieur, 2=secondaire sup, 3=supérieur)	0.660	1.934	0.001
Âge au cours de la période de maturation			
Âge	-0.050	0.951	0.253
Âge au carré	0.002	1.002	0.001
Statut avant la création			
Indépendant ou Profession Libérale	-0.589	0.554	0.046
Fonction publique	-1.163	0.312	0.012
Cadre secteur privé	-1.454	0.233	0.005
Autres (étudiant, sans profession, retraité,..)	-0.182	0.833	0.794
Ouvrier + employé secteur privé	Réf.	Réf.	Réf.
Demandeur d'emploi de court terme	0.234	1.267	0.693
Demandeur d'emploi de long terme (+ de 2 ans)	-0.498	0.607	0.551
Hétérogénéité non observée (gamma variance)	1.739		0.005
Nombre d'observations	2347		
Log Likelihood	-964		

15. Des résultats similaires ont été obtenus sur la base de modèles paramétriques (du type Weibull et exponentiel).

Le passage en entreprise d'entraînement : Élaboration, entretien et valorisation des compétences ?

Cédric Frégné*

Introduction

Dans le cadre des 12^e Journées d'étude sur « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail », notre communication se propose de restituer les premiers résultats d'une enquête exploratoire relative au suivi longitudinal d'anciens stagiaires d'une entreprise d'entraînement francilienne. Le projet de recherche vise à saisir comment le passage en entreprise d'entraînement s'inscrit dans une trajectoire de vie (personnelle et professionnelle), dans quelle mesure il participe à un maintien, une valorisation et à une construction de compétences existantes ou nouvelles.

Pour neutraliser les effets du « présentisme » et promouvoir une approche diachronique, la méthode adoptée se déploie sur une double base. Une enquête par questionnaire, d'abord, vise à établir rétrospectivement l'incidence du séjour en entreprise d'entraînement, sous un angle objectif et subjectif, sur les trajectoires des anciens stagiaires. Les générations 2000 à 2003 font l'objet de l'administration du questionnaire. Une enquête par entretien biographique, ensuite, débute avec les stagiaires entrés en 2004. L'objectif est ici de les rencontrer, chaque année, pendant trois à cinq ans, pour étudier leur parcours d'insertion sociale et professionnelle depuis leur accès à l'entreprise d'entraînement.

La contribution s'attachera d'abord à présenter, à grands traits, les principes du stage en entreprise d'entraînement. Elle traitera ensuite des enjeux méthodologiques de cette enquête exploratoire portant sur le devenir des anciens bénéficiaires de stages en entreprise d'entraînement. Elle esquissera, enfin, les premiers résultats et posera les interrogations que ceux-ci suscitent.

1. Principes du stage en entreprise d'entraînement¹

En première lecture, le principe du stage en entreprise d'entraînement consiste en la « reproduction », pour des demandeurs d'emploi en formation, des activités tertiaires d'entreprise. Sa finalité explicite est de préparer (ou d'*entraîner*) les bénéficiaires à occuper les postes pour lesquels ils déposeront leur candidature, en cours ou au terme de la formation. Très concrètement, l'entreprise d'entraînement est structurée à l'image d'une entreprise, à l'*exception notable* de la fonction « production » qui, elle, n'existe pas. On observe notamment une organisation en services (accueil, secrétariat, comptabilité, commercial, ressources humaines...) et la reproduction d'échelons hiérarchiques en leur sein (chef comptable, aide-comptable, secrétaire comptable...). Les postes de travail sont ainsi occupés par des stagiaires de la formation professionnelle qui conçoivent des gammes de produit, réalisent des études de marché, organisent des campagnes promotionnelles, opèrent des transactions commerciales, établissent des bilans comptables, délivrent des fiches de paie, renseignent des déclarations d'assurance... Les documents de travail sont des fac-similés diffusés au sein du réseau des entreprises d'entraînement ou inspirés des supports utilisés par des entreprises marraines. Les « partenaires commerciaux » sont la centaine d'autres entreprises d'entraînement françaises, les 2500 européennes ou les 3 700 mondiales. Pratiquement, chaque entreprise d'entraînement accueille entre 30 et 40 stagiaires par an (3 000 à 4 000 pour l'ensemble).

Quelques convictions majeures, partagées par l'ensemble des promoteurs d'entreprise d'entraînement, organisent leur activité. D'abord, une solide adéquation entre qualification professionnelle et poste à pourvoir multiplie les chances d'accéder à un emploi. Ensuite, la meilleure des préparations à l'emploi est l'apprentissage en situation effective de travail. Enfin, faute de pouvoir bénéficier de cet apprentissage en entreprise réelle, et pour cause, les

* Université Paris XII Val de Marne, Créteil – Laboratoire Genre, Travail et Mobilités, Université Paris X-Nanterre (cedricfrtgn@yahoo.fr).

1. Pour de plus amples développements sur cette partie, cf. Frégné 2001, 2003, 2004a.

demandeurs d'emploi doivent trouver à s'exercer dans un espace de formation qui « reproduise », au mieux, le contexte professionnel d'entreprise. Autant de convictions qui trouveraient, dans le cadre du stage en entreprise d'entraînement, leur application pratique.

2. Suivi longitudinal des anciens stagiaires

L'objectif principal de la démarche est de saisir l'itinéraire post-formation des anciens stagiaires d'une entreprise d'entraînement francilienne. Plus précisément, il s'agit d'apprécier comment le passage en formation s'inscrit ou non dans une trajectoire d'accès ou de retour à l'emploi, si les compétences acquises (Frégné, 2004b) en cours de stage participent ou non de cette trajectoire. L'attention porte également sur le statut d'emploi occupé, la pérennité de cet emploi, son lien plus ou moins fin avec la formation suivie.

À un premier niveau, ce projet vise à répondre à une interrogation lancinante : qu'en est-il de l'insertion professionnelle des stagiaires, par-delà les obligations de suivi à six mois imposées par les prescripteurs financiers aux organismes de formation porteurs d'entreprise d'entraînement ? Qu'en est-il un an, deux voire trois ans après l'obtention de cet emploi ? Et du point de vue des anciens stagiaires, leur séjour en entreprise d'entraînement a-t-il favorablement infléchi leur trajectoire professionnelle ?

Pour répondre à cette série de questions, le dispositif méthodologique mis en œuvre est double. En premier lieu, un questionnaire adressé aux stagiaires des générations 2000 à 2003 a commencé à être diffusé. Concernant près de cent cinquante personnes, il entend d'abord apprécier la situation actuelle du répondant au regard de l'emploi. Il fait ensuite retour sur la situation sociale et professionnelle précédant l'entrée en formation au sein de l'entreprise d'entraînement afin de mieux en comprendre les motivations. L'avis du répondant est également requis sur la qualité générale du stage, les procédés pédagogiques employés, les contenus dispensés. Les compétences acquises sont, autant que possible, appréhendées et une appréciation comparative (avec des formations suivies antérieurement ou postérieurement) est demandée. Le parcours d'insertion post-formation, enfin, met l'accent sur le parcours d'accès à l'emploi.

En second lieu, une enquête par entretien complète l'investigation menée par questionnaire. La référence à la dimension temporelle est ici inversée. Là où le questionnaire invite le répondant à procéder selon un raisonnement généalogique (à rebours ou rétrospectivement), les entretiens vont promouvoir une lecture séquentielle, « prospective », de l'insertion. Dix stagiaires nouvellement intégrés à l'entreprise d'entraînement en mars-avril 2004 (et interrogés dans les deux semaines suivant leur entrée) seront de nouveau interviewés dans un, deux, trois voire quatre ou cinq ans. Le premier entretien établit la trajectoire personnelle antérieure, pose les attentes du stagiaire au regard de la formation actuellement en cours et fixe ses attentes lorsque le stage prendra fin. La seconde interrogation, programmée en mars-avril 2005, visera à apprécier la situation de l'ancien stagiaire au regard de l'emploi, à saisir objectivement et subjectivement comment le passage en entreprise d'entraînement s'inscrit dans une trajectoire d'insertion professionnelle. Cette seconde rencontre s'attachera à faire le point sur les compétences acquises, entretenues et/ou valorisées par l'entremise de cette formation.

3. Premiers résultats

Le questionnaire, administré à un premier ensemble de stagiaires (génération 2003), laisse entrevoir des résultats assez nuancés. La question principale est ici la suivante : le passage par l'entreprise d'entraînement a-t-il eu, objectivement et subjectivement, une incidence positive sur l'insertion professionnelle du demandeur d'emploi ?

En gros, un tiers des répondants de la génération 2003 est encore en recherche d'emploi en mars-avril 2004, période de passation du questionnaire. Les deux autres tiers se répartissent, eux-mêmes, en deux ensembles de taille sensiblement égale. À la question « pensez-vous que la formation à *Transit-Express*² a été déterminante dans l'obtention du poste ? », certains répondent très clairement par l'affirmative. Les commentaires apportés créditent le stage en entreprise d'entraînement de vertus propres à favoriser l'accès ou le retour à l'emploi de ses bénéficiaires. De manière lapidaire mais convaincue, une femme de 31 ans présentement agent administratif dans une association, déclare : « j'ai appris beaucoup de choses ». Une femme de 21 ans précise également que « c'est à *Transit-Express* que j'ai débuté la comptabilité ». La réorientation professionnelle entamée après une première expérience comme

2. Pour des raisons de confidentialité, le nom de l'entreprise d'entraînement a été modifié.

employée de commerce lui permet, aujourd'hui, d'exercer une fonction d'assistante de directeur financier. Un répondant (sexe indéterminé, ancien emploi-jeune) insiste, quant à lui, sur « l'expérience acquise lors de la formation et pendant le stage en cabinet comptable » qui l'a accompagné. Actuellement comptable au sein d'une entreprise privée, la formation suivie à *Transit Express* lui apparaît, après-coup, comme l'élément d'expérience qui lui manquait pour accéder à ce poste. Titulaire d'un baccalauréat avec une spécialisation en comptabilité, il a effectivement exercé à *Transit-Express* une responsabilité de comptable pendant plusieurs mois.

D'autres, à l'inverse, répondent négativement à l'interrogation. Leurs commentaires se font plus désabusés : « les expériences chez *Transit-Express* ne sont pas suffisantes — quatre mois — » affirme une femme de 25 ans travaillant actuellement sous contrat à durée déterminée et à temps partiel dans le secteur de l'animation (employée de bureau). « Formation trop succincte en commercial et faible en comptabilité » observe une femme de 33 ans, aujourd'hui secrétaire polyvalente sous CDD. Une répondante, âgée de 27 ans, note que le séjour à *Transit-Express* lui a tout juste permis d'éviter de déchoir. Au sortir de la formation, elle décrit un *statu quo* (secrétaire comptable avant et après une période de chômage) : « j'occupe un poste identique à celui que j'occupais avant d'entrer à *Transit-Express* ». Un homme de 30 ans, enfin, déclare sans la moindre acrimonie que « le travail que je fais aujourd'hui n'a rien à voir avec ce que j'ai appris à *Transit-Express* ». Actuellement agent de sécurité, il ne s'exprime pas, dans ses réponses, sur le sens à donner à cet emploi dans sa trajectoire professionnelle (rupture, inflexion contrainte, réorientation...).

Les résultats du questionnaire, en cours d'administration à l'ensemble des anciens stagiaires (générations 2000 à 2003), permettront d'affiner ces premières analyses et de mettre à l'épreuve les questionnements posés ci-dessus (cf. 2.).

Concernant la première salve d'entretiens, des attentes fortes à l'égard d'une formation « en situation de travail » sont unanimement exprimées. La formule « ça m'a intéressé(e) puisque c'est une formation sur le poste de travail » est récurrente dans les entretiens. Pour les primo-demandeurs d'emploi, on relève le souhait d'acquérir une véritable première expérience professionnelle en *entreprise*. « J'ai trouvé cette entreprise, enfin cette formation... ». Le lapsus de ce jeune homme de 20 ans est tout à fait révélateur de l'état d'esprit qui anime les primo-demandeurs d'emploi à l'entame de la formation. La possibilité d'un entraînement préalable à la présentation à des examens professionnels (la préparation de certificats de comptabilité notamment pour certaines personnes en reconversion professionnelle) est également fréquemment visée. « Les applications [en entreprise d'entraînement], c'est bien pour passer nos premier et deuxième degré [de comptabilité] » affirme ainsi une jeune femme de 24 ans. Enfin, des personnes victimes d'un licenciement économique ou contraintes à une démission « forcée » ambitionnent de se « perfectionner sur poste de travail » (celui qu'elles occupaient antérieurement à leur licenciement ou à leur démission) afin de gagner en maîtrise et ainsi effectuer un retour concluant sur le marché de l'emploi. Une stagiaire de 40 ans décrit, en ces termes, son parcours depuis sa démission : « J'ai effectué, il y a un an, un bilan de compétences de façon à savoir un petit peu où j'en étais quand je me suis retrouvée sans emploi. J'en ai déduit qu'il fallait absolument que je suive une formation, parce que j'avais appris uniquement sur le tas. Je ne me sentais pas du tout sûre de moi pour me lancer à la recherche d'un emploi. »

En résumé, ces premiers entretiens sont l'occasion d'exprimer des espoirs à l'endroit de la formation suivie. La seconde série d'entretiens, programmée en mars-avril 2005, permettra de saisir les satisfactions et les déceptions enregistrées par les stagiaires, un an après leur entrée en formation. Il est donc aujourd'hui prématuré de tirer les enseignements de cette première salve d'interviews. Tout au plus peut-on acter combien les stagiaires sont en attente d'une formation qui leur « apprenne des choses », si possible utiles pour s'insérer sur le marché de l'emploi. On constate donc que l'élaboration de compétences nouvelles, l'entretien et la valorisation des compétences actuelles sont au cœur des préoccupations exprimées par les stagiaires en entreprise d'entraînement.

Conclusion

Nous ouvrons notre communication par cette double interrogation : Quelles incidences le séjour en entreprise d'entraînement a-t-il sur le parcours social et professionnel ultérieur des bénéficiaires du stage de formation ? Dans quelle mesure contribue-t-il à faire advenir des compétences nouvelles, à maintenir et à valoriser celles déjà existantes ? Il convient, bien évidemment, de nuancer l'appréciation au regard de nos premiers résultats. D'anciens stagiaires sont encore en quête d'un emploi. D'autres exercent une activité professionnelle sans lien direct avec la formation suivie. D'autres encore ne lui imputent qu'une responsabilité limitée dans leur accès à un emploi. Certains, enfin, lui reconnaissent une importance décisive dans leur trajectoire d'insertion.

On le voit, il est particulièrement difficile de démêler l'écheveau des significations attachées au passage en entreprise d'entraînement. La démarche qualitative, dernièrement impulsée, devrait assurément conduire à éclairer les quelques lignes de force qui semblent se dégager des premiers résultats du questionnaire. Introduisant de plein droit une perspective diachronique, elle devrait également offrir une lecture dynamique des modalités d'insertion vécues par les anciens stagiaires de l'entreprise d'entraînement. *In fine*, nous pourrions saisir comment, à différents moments de leur trajectoire d'insertion, les stagiaires « parlent » de la formation suivie et quelle part ils lui attribuent dans leur parcours professionnel.

Bibliographie

Frétigné C., 2001, « Les entreprises d'entraînement : logique formative ou logique productive ? », *Éducation et sociétés*, n°7, p. 67-80.

Frétigné C., 2003, « Logiques de formation en entreprise d'entraînement », *Savoirs*, n°1, p. 85-101.

Frétigné C., 2004a, *Une formation à l'emploi ?* L'Harmattan.

Frétigné C., 2004b, « Les enjeux de la mesure des acquis en entreprise d'entraînement », *Formation Emploi*, n° 88, p. 57-69.

Au croisement d'un compromis : le « métier » en question

*Élodie Ségal**

La lecture des grilles de classification au niveau des branches professionnelles se heurte à une limite. En effet, à ce niveau d'analyse, le décalage entre le nominal et le réel peut marquer une volonté plus qu'une réalité. Il est donc inévitable de proposer une vérification de ce qui est à l'œuvre dans l'entreprise. C'est en cela que nous avons suivi la mise en place d'un projet dans le secteur agro-alimentaire dont l'objectif est une refonte des grilles de classification. Nous avons suivi les groupes de travail, de discussion, de formation ayant pour objectif de construire le contenu et la logique des grilles de classification à venir. Ces groupes rassemblaient la direction des ressources humaines, des salariés d'exécution (ouvriers, premiers ouvriers, techniciens, agents de maîtrise), des délégués syndicaux et des élus du comité d'entreprise. Ce contexte se révèle fructueux pour une analyse des accords et des discordances présents dans le quotidien professionnel. Cette démarche a permis de faire émerger un espace de compromis, notamment sur la notion centrale de métier (1.).

Le recours massif aux démarches compétences a donné lieu à des thèses contradictoires. Certains chercheurs (Paradeise, Lichtenberger, 2001 ; Zarifian, 2001 ; Le Boterf, 2004), sans opposer franchement le « modèle de la qualification » au « modèle de la compétence », perçoivent dans ce dernier une réponse à la régulation du marché par la prise en compte de compétences plus transverses. Effectivement, le néo-libéralisme – ayant pris des formes concurrentielles exacerbées par des actionnaires de plus en plus exigeants – permettrait l'avènement d'un « nouveau rapport salarial » (Lichtenberger, 1999). Ce dernier serait l'occasion de réajuster l'écart qui ne cesse de se creuser entre le travail prescrit et le travail réel, celui-ci devenant de plus en plus relationnel. Par ricochet, les salariés d'exécution sont incités à faire appel à l'initiative, à la responsabilité, à la mobilisation de toutes leurs ressources. De leur côté, Ewan Oiry et Alain d'Iribarne (Oiry, d'Iribarne, 2001) perçoivent aussi une continuité entre les deux modèles mais ils constatent, dans le même temps, que la notion de compétence a été instrumentalisée pour détruire les compromis sociaux reposant sur la qualification. Selon eux, le recours à cette notion serait donc essentiellement idéologique. Le modèle de la compétence finirait d'achever un rapport salarial ne permettant pas son avènement et aurait pour conséquence l'adaptation de la production aux exigences du marché. Si certaines organisations patronales tentent effectivement de déstabiliser davantage le rapport salarial, le modèle de la compétence utilise également certaines dimensions positives pour masquer les contraintes et la détérioration des activités de travail. Nous verrons donc en quoi les termes du compromis esquissés précédemment nous paraissent fragiles (2.).

1. Un compromis possible autour de la notion de métier

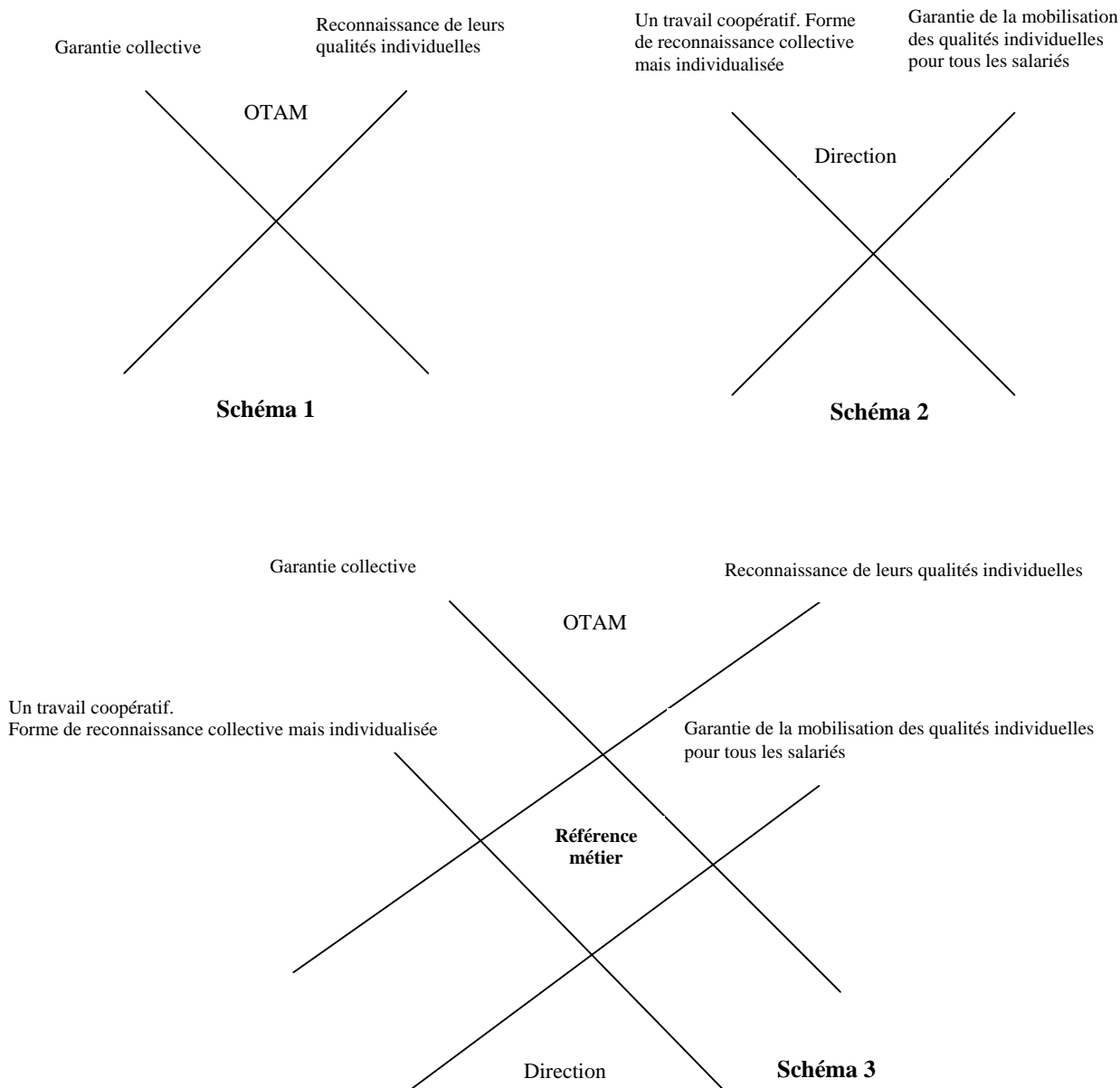
Selon Françoise Piotet (2002) l'usage intensif du mot métier marque une résurgence de celui-ci. Ce terme est largement utilisé aujourd'hui, que ce soit une référence de la part des entreprises, la marque d'un regret formulé par les jeunes ressentant des difficultés à s'insérer dans la société ou encore une forme d'aspiration identitaire. Selon F. Piotet, ce n'est pas seulement le mot métier (le discours) mais la chose (un changement réel vers les métiers) que les individus tentent d'exprimer. Le métier devrait donc être appréhendé comme un patrimoine individuel à valoriser en dehors de l'entreprise. On aurait là un renouvellement du terme de qualification. À l'inverse, l'usage du mot métier par l'entreprise masque l'intensification du travail. Il est perçu ici comme un discours managérial dont l'objectif serait de voiler les difficultés rencontrées quotidiennement par les salariés en situation de travail.

Nous appréhenderons, grâce aux matériaux recueillis sur le terrain, la construction d'un consensus sur la question des métiers. Une nuance doit bien sûr être apportée à cette perspective en dissociant le discours et la pratique réelle (1.1.). Il est difficile en effet de parler d'une renaissance du métier (Rolle, 1973 ; Dubar, 2004). Quelle est donc la nature de ce compromis qui paraît se former ? Les revendications des salariés d'exécution et de la direction peuvent être regardées à la lumière de deux parallélismes croisés (schéma 3). Comme il est illustré dans le schéma 1 (présenté ci-dessous), les attentes des salariés d'exécution sont prises dans une contradiction entre la reconnaissance de leurs qualités individuelles et le souhait de protéger leurs garanties collectives. Le schéma 2 souligne une deuxième contradiction, présente cette fois-ci dans les revendications de la direction. Pour cette dernière, l'impératif est à la fois la mobilisation des qualités individuelles et la garantie d'un travail plus coopératif. C'est donc, entre autres, le lien entre l'individu et le collectif qui se construit aujourd'hui au sein des grilles de classification. Ce lien est mis en tension car, dans les organisations semi-autonomes dont nous avons suivi l'avancée, les relations sont de

* ATER, Centre Pierre Naville, segalelodie@yahoo.com

plus en plus complexes et diversifiées. Le travail devient donc plus coopératif par l'introduction explicite de l'ensemble des subjectivités. Le schéma 3 permet de prolonger la réflexion et d'illustrer la mise en relation des attentes contradictoires entre les salariés et la direction. On constate alors un espace de compromis comportant deux niveaux : des aspects d'individualisation (1.2) et différentes modalités collectives (1.3.) composant l'activité professionnelle.

Figure 1



1.1. Le métier : entre pratiques et représentations

Claude Dubar (2004) propose une relecture des travaux de F. Piotet autour de la révolution des métiers. Selon lui, elle passerait trop rapidement de l'une à l'autre de ses thèses : de la vision patronymique à la vision idéologique du métier. Selon C. Dubar le métier constitue à la fois un mode d'organisation du travail (celui des corporations) et une forme identitaire (donc un discours sur soi, l'autre, le monde). La première définition est entrée en crise profonde car, d'une part, la Révolution Française a annulé les fondements de la corporation et, d'autre part, la Révolution Industrielle a inventé des règles ne correspondant pas aux formes possibles du métier. Par ailleurs, la résurgence du métier analysée par F. Piotet correspondrait plus à une identité de réseau ou de profession (au sens anglo-saxon). Cette forme identitaire marque l'aspiration des individus à des activités constituées sur des savoirs théoriques ayant une composante experte et une dimension de service. Ce modèle de la profession ne doit pas être confondu avec le

métier de type artisanal. Il faut distinguer les formes identitaires (le discours) de la pratique et donc de la qualification. Selon C. Dubar, la rhétorique du métier voile, en la légitimant, la coupure du salariat et vise à récupérer les élites salariales. Ce discours managérial est donc associé à une stratégie discursive, politique et idéologique ne devant pas être mélangée avec la logique de la professionnalisation.

La forme identitaire « de réseau » ou encore « de profession », au sens de C. Dubar, se rapproche de ce que A. Touraine appelait « le système professionnel ». À l'époque, A. Touraine faisait de l'artisan l'archétype de l'ouvrier qualifié. Ces thèses faisaient déjà l'objet d'une controverse. En effet, selon Pierre Rolle (Rolle, 1973), l'artisanat est une forme sociale où la qualification n'existe pas. De plus, selon lui, « l'atelier artisanal est organisé en fonction du marché des produits sur lequel il débouche directement. Il est également un instrument de transmission du métier. La pratique du travail y est confondue avec son apprentissage alors que l'industrie se caractérise sous ce rapport par la distinction et la complémentarité des deux secteurs constitués à part. » (1973, p. 163)

Si les débats autour de la notion de métier mettent donc en garde contre son usage extensif, on constate que la direction et les salariés reprennent à leur compte les représentations qui l'entourent. En effet, on observe que, du côté des salariés, les attentes à ce sujet tournent autour de leurs activités réelles et surtout de leur prise en compte. Ils veulent notamment que la réalité complexe et évolutive de leur activité soit valorisée. Ils constatent, malgré la portée de leur savoir-faire et de leur formation initiale, une certaine déqualification, une sorte de dévalorisation de leurs acquis sur le marché du travail. Ils éprouvent donc des craintes liées aux possibilités de licenciement, car ils pensent qu'ils rencontreraient de sérieuses difficultés à retrouver un emploi. C'est ce qu'explique Robert, ouvrier dans la même usine depuis 33 ans, à l'occasion d'une journée de formation portant sur le chantier compétences :

« Moi je suis arrivé il y a 33 ans avec un BEP pâtissier et maintenant je n'ai rien. Je suis cariste et on n'a même pas notre permis de cariste et même ADECCO, il ne me prendra pas. 90 % des caristes ici, on n'a pas de permis. On a juste une autorisation. Et puis toute une partie de la famille travaille ici et ce serait difficile pour toute une partie de la famille de retrouver du travail. »

Par ailleurs, au niveau de la direction, le recours à la notion de métier marque la volonté de sortir de la logique de poste. L'objectif serait donc d'atteindre des organisations qualifiantes, plus flexibles, dont les potentialités de performance semblent considérables.

Même si le terme « métier » est fréquemment employé aussi bien par les directions d'entreprise que par les salariés au plus proche de la production, les formes actuelles du capitalisme ne permettent pas de parler d'une renaissance de ce dernier. Par contre, un compromis se forme dans l'entreprise autour de cette notion. Des attentes très claires sont formulées : la reconnaissance des qualifications requises. Ces attentes tournent autour d'enjeux partagés et réciproques au croisement du lien entre individu et collectif. Du côté de la direction, les exigences se posent en termes de garantie d'une mobilisation des qualités individuelles requises, en contrepartie de nouvelles formes de reconnaissance collective. Cela fait écho, du côté des salariés d'exécution, à la reconnaissance d'une certaine subjectivité, qui n'enlève rien à leurs garanties collectives.

1.2. Premier enjeu : pour les salariés d'exécution, la reconnaissance des qualités individuelles et, pour la direction, la garantie d'une mobilisation des compétences requises

Ce premier enjeu est illustré dans le schéma n°3. Il est symbolisé par deux droites parallèles, l'une représentant les préoccupations des OTAM¹, l'autre celles de la direction, au sujet de l'individualisation du rapport salarial.

Au niveau de la direction et donc des services RH, l'objectif à atteindre dans les chantiers compétences est de créer des missions qui permettraient, non seulement d'exécuter le prescrit, mais surtout d'aller au-delà de celui-ci pour anticiper les aléas (Le Boterf, 2004). L'initiative, la responsabilisation, l'investissement personnel sont les moteurs d'un tel modèle. Les services des ressources humaines ont la charge de créer des organisations, des formations, des outils dont le but est de soutenir la logique compétence. Ce nouveau défi de compétitivité passe donc par la validation, dans les grilles de classification, des qualités individuelles exigées à tous les niveaux hiérarchiques. En ce sens, une directrice des ressources humaines d'un groupe métallurgique nous précise :

« Il y avait le constat quand même aussi que l'on était... que l'on avait recruté pendant des années des sidérurgistes plus pour leurs gros bras que pour leurs têtes et que l'on était en face d'une population de bas niveau de qualification. Et qu'il fallait donc former les gens et les motiver à se former et à acquérir des compétences. Et pour ça, une des façons de le faire est de dire : on va arrêter de rémunérer le poste de travail. (...) Eh bien, on dit : on va arrêter tout ça

1. Ouvriers, Techniciens, Agents de Maîtrise.

et on va attacher l'évolution professionnelle, la classification et la rémunération, à la compétence individuelle des individus. » (Françoise, RH dans un groupe de la métallurgie)

L'individu est donc pris au cœur de l'organisation. C'est la compétence individuelle mobilisée que la direction souhaite rémunérer. À terme, cette logique abandonne le principe d'une rémunération liée à un diplôme (à partir du moment où il n'est pas opérationnel dans l'activité) et la référence au poste (ce dernier ne suffisant plus dans une organisation plus autonome).

Au niveau des salariés d'exécution, trois types d'enjeux se font sentir autour de l'individualisation du rapport salarial. Premièrement, une aspiration très forte de liberté, une sorte de quête d'autonomie. Les opérateurs et les techniciens formulent explicitement leur envie de travailler différemment. Ainsi, le désir d'être formé, d'évoluer, de faire un travail intéressant lié à la recherche, à l'expérimentation est souvent énoncé.

Ce désir de liberté signifie aussi le désir d'être reconnu pour ce que l'on fait. De cette façon, les salariés d'exécution expriment la nécessité d'être reconnus pour l'effort consenti dans leur activité. Le deuxième enjeu est proche du précédent. Il concerne la reconnaissance salariale de ce que l'individu met en œuvre, des compétences qu'il développe dans son activité professionnelle. Enfin, le dernier enjeu pour le salarié est présent dans la création de nouvelles formes de filières professionnelles. En effet, la question du manque de visibilité ou de l'absence d'évolutions de carrière est souvent soulevée à l'occasion de nos entretiens. La reconnaissance des qualifications individuelles laisse entrevoir de nouvelles perspectives, en créant d'autres formes de trajectoire professionnelle.

Au niveau de la direction et des salariés d'exécution, l'individualisation du rapport salarial fait donc émerger différentes problématiques. Pour la direction, elle représente un nouveau défi de compétitivité. L'homme placé au cœur de l'organisation et surtout la mobilisation de toutes ses compétences individuelles dessinerait des horizons économiques fructueux. Pour les salariés d'exécution, l'identification de leurs propres atouts, de leur investissement permettrait une reconnaissance symbolique, salariale et professionnelle (évolutions de carrière).

1.3. Deuxième enjeu : pour les salariés d'exécution, des garanties collectives et, pour la direction, l'assurance d'un travail plus coopératif

Parallèlement à l'individualisation du rapport salarial, nos entretiens avec les responsables des ressources humaines soulignent l'importance d'un travail coopératif. En fait, le principe même du flux tendu (Durand, 2004), dont l'objectif est une réduction drastique des coûts, affaiblit considérablement le collectif de travail. La logique du flux repose sur une économie en termes de main-d'œuvre, devant être compensée par la réactivité en situation, la coopération et l'engagement des salariés. Ainsi, le travail en groupe devient central dans l'organisation de la production. En cela, le collectif de travail est constitué désormais par le cadre spatial de production et les modes de gestion du personnel qui l'accompagnent.

En outre, même s'il est souvent question de l'aspect coopératif de la production, une autre dimension est exprimée, celle des garanties collectives. Les techniciens et les ouvriers manifestent des craintes à ce sujet. L'une des usines du groupe avait organisé une journée de communication sur le projet compétences dont nous avons suivi le déroulement. Les ouvriers et les techniciens observaient, par groupe de dix et à tour de rôle, des panneaux d'affichage illustrant la logique du chantier compétences. À la fin de la séance, nous avons l'autorisation de la direction pour leur demander d'exprimer leurs préoccupations et leurs craintes sous forme de questions. De nombreuses questions ont été recensées au sujet des garanties collectives :

- Y a-t-il des baisses de salaire et des baisses de niveaux envisagées ?
- Va-t-on aboutir à une individualisation des salaires ? (on ne sera plus sur une notion de « travail égal-salaire égal ».)
- Quelles compétences sont reconnues ? (la place des compétences acquises à l'extérieur, celle des diplômes...)

Toutes ces réactions montrent les craintes ressenties par les salariés concernant une dégradation potentielle de leur situation actuelle. D'ailleurs, même si les syndicats les plus proches de la base ont depuis longtemps revendiqué la reconnaissance du travail effectif, des efforts fournis et non du « copinage, le club de foot de l'entreprise... » (Robert, ouvrier), ils se méfient de l'évaluation du comportement. Dans un sens, ils reconnaissent l'importance de dépasser le cadre trop restrictif et figé du modèle de la qualification mais, d'un autre côté, le modèle de la compétence suscite des inquiétudes par rapport aux conséquences de l'évaluation de la subjectivité. De plus, nous avons observé que les salariés sont inquiets car la direction impose par ce biais sa propre vision du métier, sa vision de la qualité, de la déontologie, du professionnalisme et du comportement adéquat. Tandis qu'un réel intérêt

de la direction et des salariés d'exécution se construit autour des mêmes problématiques, ces derniers semblent, en ayant recours aux mêmes termes, ne pas parler des mêmes choses. Cette mésentente nous conduit à nuancer ce compromis. Abordons-en maintenant les limites et les enjeux.

2. De la fragilité à l'échec du compromis

Nous verrons donc en quoi les termes du compromis esquissé précédemment nous paraissent fragiles (2.1.). De fait, des tensions majeures sont palpables lors des débats organisés à ce sujet au sein des entreprises. Nous tenterons d'expliquer les enjeux voilés par ce compromis incomplet. Dans un premier temps, nous verrons en quoi il cache une certaine détérioration de l'activité de travail (2.2.). Puis, dans un deuxième temps, nous proposerons une lecture en termes de régime de mobilisation et d'implication de la main-d'œuvre (2.3.).

2.1. Un compromis qui joue sur les mots

Notre présence dans les réunions de formation ou de communication nous a permis de procéder à une analyse des débats. Ces moments de discussion révélaient des désaccords sur le sens des mots essentiels dans les chantiers compétences : qualité, métier, compétence, etc. Cette difficulté a été soulignée par un directeur d'usine. Pour lui, la notion de qualité pose problème car elle est au centre d'un conflit entre les exigences de la production et les souhaits des opérateurs. La qualité consiste, pour ces derniers, en un travail bien fait, du professionnalisme, de la déontologie, de l'entraide dans l'équipe et un produit de qualité optimale pour satisfaire le client. Dans la biscuiterie, par exemple, cela peut vouloir dire plus concrètement respecter la teneur en cacao d'une pâte à base de chocolat, ce qui joue d'ailleurs aussi sur sa texture et sur la quantité que l'on pourra placer sur un biscuit. Néanmoins, ce responsable nous explique que cette vision peut parfois entrer en contradiction avec les impératifs productifs. Pour lui, il sera moins coûteux de jouer sur l'emballage que de jeter une importante pâte à biscuit et de la produire de nouveau. La notion de métier est elle aussi sujette à controverse. Les démarches compétences, dont l'objectif est de sortir d'une logique de poste, insistent largement sur l'idée selon laquelle le métier constitue une vision très large de la spécialité propre à un individu. De leur côté, les salariés ont une vision plus proche de l'expertise, de la maîtrise de leur domaine d'application, validée par des diplômes et des formations. Quant à elle, la notion de compétence laisse les salariés d'exécution un peu démunis. Ils reconnaissent qu'identifier uniquement la qualification ne les satisfait pas mais ils craignent d'être évalués trop subjectivement et sur des critères imposés par la direction. Par ailleurs, les réunions dont nous avons suivi le déroulement provoquent de vives critiques de la part des salariés. En cela, l'hypothèse d'une entente réelle entre les salariés et la direction doit être sérieusement nuancée. Eric, ouvrier et délégué CGT, précise ses craintes et ses objections, à l'occasion d'un bilan d'une journée de formation :

« La forme de cette formation est pédagogique et ludique. Il y a une bonne psychologie d'entreprise car même Robert est moins négatif. Par contre, il y a beaucoup de termes : compétence, métier, évolution professionnelle. On sera plus compétents donc vous ferez des économies en qualité, en maintenance. Je vois ça comme ça. Mais en termes de statut, elle ne sera pas reconnue. On aura les compétences des agents de maîtrise mais pas le statut. »

La fragilité du compromis est aussi illustrée par l'impossibilité de tenir le projet annoncé. Les directions des ressources humaines sont chargées de déployer des outils favorisant une émulation individuelle et collective. L'essence même de ce projet est donc d'utiliser toutes les dimensions positives que peut porter cette logique, pour impliquer les populations concernées. Néanmoins, les dimensions positives mises en avant par l'entreprise doivent être fortement nuancées. Tout d'abord, un des premiers arguments avancés est l'augmentation de la rémunération individuelle. Cet argument semble séduire les opérateurs, qui pensent ne pas être rémunérés à la valeur du travail effectué. Pourtant, ces perspectives de revalorisation restent minimes, une inflation de la masse salariale n'étant pas envisagée. Au regard de nos observations, le but du projet n'est pas de fixer de nouveaux systèmes de rémunération individuelle. Effectivement, il n'est pas question d'autre chose que de nouvelles formes de rémunération collective validant la subjectivité. Ensuite, un autre argument consiste à valoriser les possibilités de formation, permettant des évolutions de carrière. Le contexte économique s'étant fortement resserré ces 20 dernières années, il est clair que ces évolutions potentielles se fondent sur une logique de plus en plus élitiste et qu'elle sera accessible uniquement à une petite minorité de salariés. Enfin, le dernier point mis en avant est l'acquisition d'un portefeuille de compétences, validées par un « certificat de compétences » dans l'entreprise, par un certificat de qualification professionnelle au niveau des branches professionnelles, ou encore par la validation des acquis professionnels. Ce discours valorise la notion d'employabilité, chaque salarié devant comprendre qu'il a intérêt à ce que son portefeuille de compétences soit aussi « garni » que possible. Derrière cette formulation positive, l'entreprise remet en cause une pratique très forte et répandue il y a encore 20 ans : l'emploi à vie. De manière générale, les groupes industriels ne comptent plus assurer cet acquis collectif et légitime, afin de se justifier, les changements intervenus dans la vie économique.

L'accompagnement d'un chantier compétences nous conduit à envisager les difficultés de construire une entente entre les différentes parties prenantes. Il y a donc bien des intérêts, certains en commun, mais prenant des formes différentes. Comment alors rendre intelligible ce qui se joue dans l'entreprise au travers des chantiers compétences ?

2.2. Peut-on vraiment en finir avec la logique de poste ?

Les aspects positifs de la logique compétence, tels qu'ils sont évoqués par l'entreprise, masquent certaines contraintes. En premier lieu, le contrôle de l'individu et de sa subjectivité est omniprésent dans les chantiers compétences, notamment au travers des évaluations individuelles (Durand, 2004). Ces dernières sont annuelles ou semestrielles, selon les usines. En second lieu, l'insertion dans l'activité de travail de réunions journalières prolonge ce mode de contrôle et d'évaluation. Cette logique de développement est évidemment plus élitiste et se fonde sur des grilles d'évaluation, afin de mobiliser et de développer certains savoirs. La compétence est définie par l'entreprise que nous avons étudiée comme une combinaison de deux éléments : la connaissance et le comportement. Elle est généralement illustrée grâce à un exemple volontairement décalé : savoir se diriger dans Londres. Cette compétence suppose au minimum deux choses. Des connaissances : la maîtrise d'un certain niveau de grammaire et de vocabulaire anglais, et un comportement : être capable de prendre l'initiative de demander son chemin, de s'adresser à une personne que l'on ne connaît pas. Il est donc implicitement admis que la notion de compétence est indissociable du comportement.

Le comportement est au centre de la mobilisation, et cette dernière est elle-même centrale dans les chantiers compétences. La direction définit le « bon » comportement comme l'alliance de l'initiative, de la rigueur et de la coopération. Ces trois caractéristiques diffèrent selon le niveau de l'opérateur (niveau 1 : réalisation, niveau 2 : adaptation, niveau 3 : assistance, niveau 4 : coordination, niveau 5 : animation, niveau 6 : gestion). Ce mode de référentiel dont nous avons suivi la construction place en son cœur le relationnel.

Ces formes d'évaluation accompagnent une intensification de l'activité professionnelle. Les opérateurs et les techniciens ne sont pas uniquement polyvalents, mais ils doivent être aussi polycompétents, c'est-à-dire prendre à leur compte des tâches qui étaient auparavant assurées par d'autres personnes, par exemple la maintenance et la qualité. Afin de permettre cette polycompétence, il est indispensable de développer « l'autonomie » des salariés et donc de favoriser la prise de responsabilité. La poly compétence est définie par rapport à la polyvalence. Si la polyvalence implique de savoir faire son métier dans tous les ateliers, la polycompétence inclut de nouvelles tâches et plusieurs types de compétences, des compétences de production (savoir ouvrir et conduire la machine), des compétences de maintenance (savoir assurer l'entretien simple de la machine), des compétences de qualité (savoir réaliser des contrôles qualité directement sur la ligne), des compétences d'animation (savoir informer et animer une équipe), des compétences d'ordonnancement, de sécurité, etc. L'autonomie vise donc à rompre progressivement avec la parcellisation des tâches. Une équipe qui auparavant gérait seulement une partie du flux de production, et laissait le soin à d'autres d'entretenir et de réparer les machines, d'assumer les contrôles qualité sur les produits, de gérer les approvisionnements sur la ligne, d'organiser le travail de l'équipe et d'améliorer la performance des équipements, a pour nouvelle mission une gestion généralisée de la production. Dans la nouvelle organisation industrielle ciblée, cela signifierait, par ricochet, que ceux qui auparavant accomplissaient ces tâches seraient orientés vers des activités à plus forte valeur ajoutée, telles que l'amélioration des procédés de fabrication, l'appui aux équipes autonomes, l'expertise en qualité et en maintenance, la conception et l'animation de formations, l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants, le pilotage de projets d'investissement.

Ensuite, ces projets aboutissent à certaines pressions, un certain stress (Dejours, 1998). En effet, la polyvalence, la mobilité, l'augmentation de l'implication sont des tâches non seulement supplémentaires mais contraignantes, en ce sens qu'elles doivent être effectuées dans un temps réduit.

Par conséquent, l'environnement des salariés d'exécution n'est pas réellement bouleversé. C'est surtout la manière de faire leur activité qui est remise en question. Une charge très lourde repose donc sur les salariés, dont on attend une sincère collaboration (Linhart, 1994). Plus concrètement, les nouvelles orientations établies par le groupe choisi comme cas d'étude donnent lieu à un véritable déploiement pédagogique auprès des populations locales. Ces orientations sont notamment l'occasion d'une formulation de nouveaux rôles. Ces derniers permettraient de piloter la productivité et de gérer les hommes par le management et par la performance.

2.3. L'échec d'un compromis : une lecture en termes de mobilisation de la main-d'œuvre

Cette détérioration de l'activité professionnelle ne va pas sans l'intensification du principe du flux et du travail en groupe. L'économie de main-d'œuvre qui a lieu dans l'organisation en flux fait intervenir la notion de compétence comme mise en relation des différentes subjectivités mobilisées. Ces contraintes sont vécues quotidiennement par le personnel, comme nous le fait remarquer Francis, technicien :

« Parler d'évolution professionnelle alors que l'on ne remplace pas les gens. Si on les remplace, on les prend de l'extérieur. Aujourd'hui, on est 4 ouvriers et il y a 5 chefs. Je me demande : comment va-t-on faire des équipes autonomes ? Eh bien on va les faire seuls. »

Dans cette configuration, les compétences individuelles et collectives deviennent le moteur de la performance. Plus encore, c'est la mobilisation de ces compétences qui est valorisée et progressivement validée par l'entreprise. La mobilisation étant, en quelque sorte, une mise en action des individus, les compétences « de troisième dimension » se trouvent au cœur de cette logique. Pour ce faire, les directions des ressources humaines ont pour mission de réinventer des règles collectives, à forte modalité incitative, censées provoquer le dépassement de la logique de poste. Auparavant, le personnel hiérarchique avait pour tâche de contrôler la main-d'œuvre. Cette méthode était coûteuse et adaptée à une population peu diplômée. Aujourd'hui, avec la hausse du niveau de diplôme, il est assez peu approprié d'adopter ces modes de commandement. Il semble donc que la logique compétence vienne répondre à une logique de réduction des coûts ainsi qu'à certaines évolutions économiques et sociales.

En effet, l'entreprise organisée en réseau, le recours massif aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'influence d'un contexte économique mondialisé et fortement concurrentiel ont favorisé des modes d'organisation mettant au premier plan l'individu et ses capacités relationnelles. La dimension relationnelle du modèle de la compétence peut être éclairée, en partie, par le concept de régime de mobilisation. Ce concept permet d'appréhender la « totalité sociale » en effectuant un va-et-vient entre le niveau micro-sociologique, qui prend en compte l'entreprise et la situation de travail, et le niveau macro-sociologique, qui envisage les marchés des biens, du travail ainsi que le rôle de l'État. Jean-Pierre Durand (Durand, 2000) définit le régime de mobilisation comme un élément du modèle productif fonctionnant à un niveau abstrait, « celui des représentations mentales qui conduisent chaque salarié à accepter sa condition et l'autre, plus spécifique, qui, à travers des pratiques immédiates, relaie et conforte ces représentations » (2000, p.2). Le régime de mobilisation permet donc de rendre compte des dispositifs mis en place par l'entreprise afin d'intéresser et d'engager son personnel, tout en mettant en exergue le poids du contexte économique. En cela, le régime de mobilisation actuel vise plus particulièrement à impliquer et à évaluer individuellement et collectivement la motivation en la graduant. Ces méthodes de gestion des ressources humaines ont des influences paradoxales sur le collectif de travail. Effectivement, les salariés doivent développer des attitudes très relationnelles, valoriser la communication, la circulation et le partage de l'information, tout en évoluant dans un contexte de plus en plus compétitif.

Conclusion

Afin de rendre compte des effets de la logique compétence sur l'organisation du travail, nous avons appréhendé un cas de refonte des grilles de classification dans le secteur agro-alimentaire. Nous nous sommes interrogée sur les formes que prend la qualification aujourd'hui. Cette démarche rend compte de la compétence comme d'une forme particulière de la qualification, dont la singularité est la valorisation de la subjectivité et de la dimension relationnelle de l'activité salariée. Malgré la dimension positive que pourraient revêtir ces compétences transverses (réajustement du travail prescrit et du travail réel, reconnaissance symbolique et salariale, etc.), elles viennent masquer une certaine détérioration de l'activité professionnelle (charge de travail supplémentaire, concurrence entre les salariés, logique d'employabilité et de flexibilité, etc.). Il est alors possible de souligner le glissement qui s'opère du modèle de la qualification du poste de travail vers le modèle de la compétence, tout en rendant compte des enjeux qui en découlent. En effet, pour les populations à bas niveau de qualification, le modèle de la compétence remet fortement en cause leurs acquis sociaux. Reste ouvert le débat sur la définition de ces compétences dites « de troisième dimension » (relationnelles, transverses, méthodologiques, comportementales, savoir-être). Comment les décliner ? Comment les observer sur le terrain ? Sont-elles portées par les individus ou par le groupe ?

Bibliographie

Alaluf, M., 1986, *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.

Coriat, B., 1990, *L'atelier et le robot*, Christian Bourgois Éditeur, Paris.

Dejours, C., 1998, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Le Seuil, Paris.

Dubar, C., 1996, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail* 38 (2), p. 179-193.

Dubar, C., 2004, Peut-on parler d'une résurgence historique des « métiers » ? Colloque-Séminaire : le renouvellement des dynamiques de métiers : Quelles articulations entre connaissances, compétences et identités ? École des mines de Paris, Centre de gestion scientifique, Paris.

Dugué, E., 1994, « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail* 36 (3), p. 273-292.

Durand, J.-P., 2000, Le modèle de la compétence : nouvel avatar pour une vieille lune, Colloque : travail, qualifications, compétences. Débats perspectives et pratiques sociales, Rennes.

Durand, J.-P., 2004, *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*, Le Seuil, Paris.

Le Boterf, G., 2004, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.

Lichtenberger, Y., 1999, « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation-Emploi* 67, p. 93-109.

Linhart, D., 1994, *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Paris.

Oiry, E., d'Iribarne A., 2001, « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail* 43 (1), p. 49-66.

Paradeise, C., Lichtenberger, Y., 2001, « Compétence, compétences », *Sociologie du travail* 43 (1), p. 33-48.

Piotet, F., 2002, *La révolution des métiers*, Puf, Paris.

Rolle, P., 1973, « Qualités de travail et hiérarchie des qualifications », *Sociologie du travail* 15 (2), p. 157-175.

Stroobants, M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.

Veltz, P., Zarifian, P., 1993, « Vers de nouveaux modèles d'organisation ? », *Sociologie du travail* 35 (1), p. 3-25.

Zarifian, P., 2001, *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Éditions Liaisons, Paris.

La validation de l'expérience : sanction d'un parcours de compétences ?

Emmanuel Triby*

1. Problématique

La problématique de ces journées et le cadre général du longitudinal invitent à interroger les pratiques et les procédures attachées à la mise en place et au développement des dispositifs de validation de l'expérience (Ancel, 2004 ; Labruyère et Rose, 2004) ; nous proposons de le faire selon trois entrées.

a. La première entrée concerne le diplôme visé : plus particulièrement, il convient de se demander quelle place ce diplôme occupe réellement et symboliquement dans le parcours du candidat. S'agit-il de « sécuriser une trajectoire » (Labruyère et Rose, 2004 : 8), de donner une cohérence rétrospective à un parcours plus ou moins linéaire, ou plutôt de chercher la reconnaissance de la valeur d'une expérience, ou encore de se constituer un autre *signal* en vue d'une réorientation professionnelle ? La question du devenir des certifications (Descro-Céreq, 2002) est abordée de façon originale et peut déboucher sur une nouvelle approche de *l'économie des diplômes* (Triby, 2004a).

L'originalité de l'approche de la certification tient à deux éléments notamment. En premier lieu, la certification n'est plus seulement la norme socio-professionnelle qui s'impose à des personnes au terme d'un parcours de formation, mais prend forme au croisement d'un processus social localisé de *nomination* et d'une démarche individuelle de *traduction* de son expérience. À cet égard, la volonté du législateur de ne pas distinguer les diplômes acquis par la validation et ceux acquis par la voie de la formation validée s'avère en réalité impraticable. En second lieu, avec la pratique progressivement croissante de la VAE, émerge une double évolution : une augmentation du nombre des personnes certifiées et une augmentation du nombre des certifications. Car la pratique de la VAE incite à multiplier les certifications (parfois jusqu'au « saucissonnage » des certificats existants, tel que le pratique notamment l'AFPA). Ce n'est pas l'éventuelle pléthore de certifications qui doit être invoquée mais la dualité radicale des modes d'accès à la certification : nous sommes au cœur de la problématique du longitudinal.

L'économie des diplômes (et de l'expérience) qui se dessine ne peut plus être circonscrite par les limites de la régulation sur les marchés du travail ou l'estimation du capital humain porté par les agents. Le diplôme (ou, de façon plus générale, la certification) est le résultat d'un processus contraint par les capacités de retour d'un individu sur son expérience en rapport aux normes instituées et mises en œuvre par des jurys (référentiels, organisation du dossier de candidature...). La VAE ne peut pas être conçue dans une perspective uniquement défensive ou compensatoire : « il s'agit bien également d'influencer le cours des transformations. En construisant ce nouveau dispositif, on cherche à élargir la base du diplôme comme élément d'unité sociale, comme instrument de régulation, dans les changements d'emploi et les évolutions diverses des branches professionnelles » (Clot et Prot, 2003 : 188).

L'expérience n'est plus une durée linéaire et forcément passée ; elle est une *nouveauté*, un construit impliqué dans un rapport salarial conflictuel. L'expérience n'est plus un acquis personnel ; elle est une substance singulière à la recherche de sa validation sociale. « L'expérience acquise est l'objet d'un rapport conflictuel entre des salariés, qui souhaitent accumuler de l'expérience et la faire reconnaître, et des employeurs qui peuvent avoir besoin d'utiliser l'expérience mais ne sont pas nécessairement prêts à la reconnaître. En ce sens, l'expérience est un enjeu de la relation salariale » (Grasser et Rose, 2000 : 16), sans que l'on puisse affirmer qu'elle penche davantage du côté des salariés ou du côté de l'employeur. La tripartition de l'existence (formation – activité – retraite) s'estompe : « à travers la VAE, l'objectif visé par la certification n'est plus l'accès à un diplôme ou à un titre qui servira de passeport pour toute une vie, c'est surtout un jalon permettant de rebondir et de rester qualifié tout au long de sa vie » (Charraud, 2004 : 50). Si une « interrogation sur le sens de la certification » semble s'imposer, c'est d'abord par la modification du rapport entre certification et temps de vie que la VAE génère.

b. La seconde entrée concerne la démarche concrète des candidats. Celle-ci comporte d'abord la construction du dossier de validation elle-même. Cette opération vise principalement la reconstitution d'un parcours, une lecture, pour « transformer de l'ancienneté en expérience » (Labruyère et Rose, 2004 : 11), mettre en forme un *capital* dont la consistance peut être fragile, symboliquement et matériellement : c'est le cas aussi bien des candidats très faiblement qualifiés que des cadres au cheminement souvent peu linéaire ni vraiment « capitalistique » (Triby, 2004b). Ce qui est proprement déterminant est la mise en mots d'une expérience qui affleure progressivement à la

* LSEC et BETA-Céreq, Université Louis Pasteur, Strasbourg (Emmanuel.Triby@lse-ulp.u-strasbg.fr).

conscience du candidat ; elle prend forme et sens pour permettre de révéler des connaissances et des compétences acquises par l'exercice même d'une ou plusieurs activités. Des flux d'expériences se constituent progressivement en stocks de « traces » susceptibles de porter comme contrepartie en valeur, une portion ou la totalité d'un diplôme. Le passage par l'écrit, presque toujours imposé dans les procédures Éducation nationale (« l'injonction scripturale », dont parle Astier, 2004 : 30-31) est incontestablement un puissant vecteur de cette prise de conscience. Le cadre proposé par la structure du dossier est lui-même important pour donner forme à l'expérience, en l'extirpant de l'informel et de l'énigme propres à toute activité concrète socialement organisée. Les diverses lectures de l'expérience reviennent à tracer différents modes de structuration de cette expérience, du plus formel, le CV détaillé, au plus informel, la narration de quelques « missions » ou projets réalisés dans le cadre de ses activités.

Cette entrée concerne également le jury de validation. Celui-ci constitue, dans le parcours social et professionnel du candidat, le cœur de *l'événement* qu'est forcément la validation (Zarifian, 2000) : à ce moment, sont appréciées les *preuves* d'un parcours de compétences pouvant être *converties* en éléments d'un diplôme. Dans l'économie de ce processus de validation, c'est le moment clé du *change*. Au moment du jury, s'établissent des compromis entre formations (des chercheurs à l'université) et professionnels de la filière pour prendre une décision de conversion jauger et juger des compétences susceptibles de correspondre à des savoirs mobilisés, correspondant eux-mêmes à des connaissances relevant du diplôme visé (Prot, 2003). Ces compromis produisent des décisions de validation et, *ipso facto*, des univers de valeurs parfaitement disjoints se trouvent articulés (Triby, 2004a). La conversion se mue en « transaction » : dans « cette épreuve de commensurabilité » (Astier, 2004), le compromis entre acteurs, entre ceux qui valident, et entre eux et les candidats, est déterminant pour définir l'approximation toujours plus ou moins arbitraire de la valeur de l'expérience en certification.

c. L'entrée la plus décisive en rapport à la problématique du longitudinal porte sur les temporalités que traversent la démarche VAE. Pour en saisir immédiatement la portée, on se reportera à *la typologie du travail valorisé* proposée par R. Sainsaulieu (1993) : chaque mode de valorisation concerne un certain type de temporalité, chacune mettant en question une conception de la *longitudinalité* (cf. tableau, ci-dessous). Chaque temporalité s'avère dominée par une dimension du social (l'économique, le psychosocial, l'historique...), son rythme et sa linéarité en découlent. Ces différentes strates du temps composent ainsi des configurations changeantes, toutes étant mises à contribution pour influencer la valeur finale décidée par le jury. Cette synthèse constitue un cadre analytique déterminant dans notre proposition de communication.

Une interaction s'instaure entre la singularité d'un parcours, ses grandeurs et ses justifications, d'un côté, et les temps sociaux, collectifs, qui pèsent sur les représentations et les projections des différents acteurs, d'un autre côté. Finalement, toutes ces temporalités auront été convoquées ; la dynamique propre au groupe formé par le jury définira celle qui aura, à un moment donné, le poids le plus décisif. En ce sens, chaque jury est une nouvelle expérimentation de la capacité transactionnelle et du poids des représentations de chacun et de leur interaction.

Tableau 1

LES TEMPORALITES DANS LA VALORISATION DU TRAVAIL (d'après Sainsaulieu, 1993)

Valorisation du travail	Forme de temporalité mobilisée	Question en rapport au longitudinal
Métier	Tradition, représentations collectives, temporalité sociale en reconstruction permanente	Trame historique et sociale (réelle et représentée) des parcours individuels
Situation (position sociale)	Temporalité projetée par l'individu dans un espace social de places structuré et hiérarchisé	Cadre psychosocial de construction des anticipations et de retour sur le passé
Service	Temporalité socio-économique à l'émergence de la figure du <i>client</i> , et d'un raccourcissement des rythmes de rentabilité	La question des rythmes et des mouvements d'accélération – décélération dans un cheminement
Risque	Temporalité économique correspondant au développement d'une nouvelle précarité (présente) et une plus grande incertitude (future)	La question de la consistance d'un parcours en ses différentes étapes
Projet	Temporalité projetée par l'individu en fonction d'un cheminement personnel et des représentations de soi	L'existence de « traces » de l'anticipé dans les cheminements et les parcours

2. Méthodologie d'analyse

Le contexte de l'analyse. Celui-ci est caractérisé par la mise en place et l'organisation d'une offre de la VAE à l'université alors que cette institution fonctionne déjà, depuis 1985, avec un dispositif spécifique, la VAPP (validation des acquis personnels et professionnels). La dualité des dispositifs pose clairement la question du rapport des candidats au temps, entre le passé (l'expérience), le présent (la reconnaissance) et un futur projeté (les projets de formation et/ou d'emploi) ; dans ce temps *dé-triplé*, trois éléments au moins doivent trouver leur place : la formation, l'emploi, l'identité personnelle. Ces trois éléments ont comme caractéristiques de se construire à travers une diversité d'expériences, des événements diversement significatifs, un travail réflexif plus ou moins permanent. La *longitudinalité* s'inscrit de ce fait à la fois dans une certaine linéarité qui n'empêche pas les allers-retours et les latences, mais également dans une succession plus ou moins dense de moments (de rupture, de reconstruction, de pause...) et surtout dans une certaine « épaisseur » que la mise en mots (écrits dans le dossier, oraux au moment du jury) dévoile plus ou moins explicitement.

Pratiquement, dans ce dispositif, des candidatures aboutissent effectivement à la validation visée, d'autres que partiellement, certaines pas du tout. La *traduction* de l'expérience en certification classante n'est pas simplement aléatoire ; elle articule des registres de savoirs très souvent disjoints. Entre les différents registres mobilisés, fonctionnent des hiérarchies plus ou moins implicites qui vont décider de la valeur relative de l'expérience.

Démarche d'investigation. Cette démarche intègre deux objectifs distincts, induisant des cheminements conceptuels et méthodologiques différents : d'une part, une visée théorique pour tenter de comprendre la place de l'engagement dans la VAE au sein d'un parcours, et d'autre part, une visée plus pratique, cherchant à améliorer une démarche dans un dispositif qui devrait de plus en plus emprunter la « distance ». La première composante de la démarche suppose qu'on ne se contente pas de mettre au jour une pratique et ses résultats concrets ; il convient de profiter du point de vue que cette pratique nous offre pour nous engager résolument dans un travail de conceptualisation. La seconde composante est alors assurée par ce premier travail : la conceptualisation permet en effet de modifier la conception de la VAE chez ses acteurs, ainsi, de faire évoluer leurs pratiques et surtout le sens qu'ils leur donnent.

Schéma

RAPPEL DES ETAPES DE LA PROCEDURE VAE

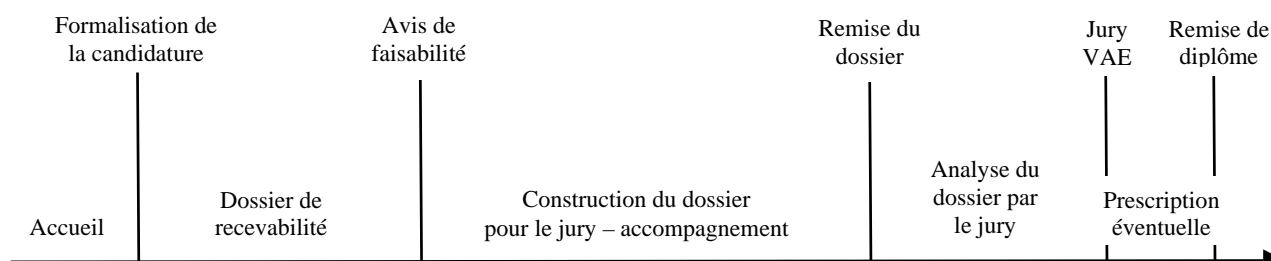


Tableau 2

LES VAE REALISEES A L'ULP¹ EN 2004

Domaines	Diplômes	Nb jurys
Informatique	Lic, DESS	2
Psychologie (clinique et sociale)	Lic, maîtr., DESS, DEA	4
Qualité et organisation	DESS	1
Électromécanique	DEUST	1
Analyse biologique et chimique	DESS	1
Compétences compl. en informatique	DESS	4
Utilisation des TICE	DESS	8
Total		21

Matériaux mobilisés. Deux types de matériaux seront utilisés : les données des enquêtes nationales (MEN notamment), d'une part, et surtout l'analyse des dossiers de validation présentés à des jurys VAE dans le cadre d'une « mission » au sein de l'Université Louis Pasteur, d'autre part. Ce matériau porte sur 21 dossiers de candidatures ayant abouti à un jury de validation du 1/12/03 au 31/12/04 dans cette université. Plus précisément il

1. On notera que l'ULP a par ailleurs réalisé plus d'une centaine de validations par la voie de la VAPP (décret 1985) durant cette même période. Ce niveau peut expliquer la relativement faible pratique de la VAE. L'université avait en outre reçu près de 300 demandes individuelles de dossiers de candidatures pour la VAE ; moins de 10% d'entre elles ont abouti...

comporte d'une part les « preuves » d'acquisition de connaissances du fait de l'expérience réunies dans les dossiers de candidature, d'autre part le contenu des entretiens individuels d'accompagnement, enfin les comptes-rendus des réunions du jury de validation. De façon générale, parmi les différents matériaux disponibles, ont été privilégiées les traces écrites susceptibles de supporter une analyse de contenu même assez sommaire par rapport aux matériaux plus oraux et donc plus volatils qui nécessitent l'appoint de démarche d'analyse plus clinique.

3. Principaux enseignements : la VAE dans les parcours de compétences

Plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette première expérience de l'accueil, de l'accompagnement et du déroulement de jury de validation. Ils constituent plutôt des ébauches de résultats dans la mesure où l'extrême diversité des candidats et des jurys ne permet que très peu de généralisation.

a. Les principaux enseignements de l'analyse d'une pratique et de ses résultats concernent d'abord des *écarts* : entre les parcours professionnels et sociaux et les diplômes visés, entre les parcours et les « preuves » susceptibles d'être versées au dossier de validation², entre les parcours et les résultats de la délibération du jury, enfin, entre les parcours et les « projets » des candidats. D'une certaine façon, le travail des jurys consiste à tenter de réduire au maximum ces écarts, comme pour parvenir à une conception quasiment linéaire et intégrée d'un parcours et des représentations qu'il génère. En fait, pour comprendre le travail opéré sur l'expérience par la VAE, il faut le saisir comme une *dialectisation de l'expérience*. Par la double relecture réalisée (par le candidat et par le jury) n'est pas validée la qualité d'une expérience, sa densité ou sa valeur, mais seulement *un juste rapport d'écarts* ; c'est pourquoi nous parlons de dialectisation.

b. Par ailleurs, une typologie des parcours aboutissant à la demande de validation peut être ébauchée ; elle devrait permettre, d'une part, d'esquisser une certaine prédictivité à l'issue de la procédure, et d'autre part, d'approfondir l'analyse de l'économie des diplômes, précédemment travaillée. Cette typologie se construit en combinant la formation initiale, l'expérience, le diplôme visé et les projets du candidat, suivant leur qualité et leur niveau ; de nombreuses configurations deviennent possibles, mais trois d'entre elles se distinguent dans la pratique analysée dans cette contribution :

- les parcours professionnels relativement pauvres fondés sur des formations initiales limitées cherchant à se valoriser par la visée d'un diplôme élevé en vue d'un reclassement professionnel significatif. La validation finale s'avère limitée, très dépendante assurément des compromis qui auront pu se nouer au sein du jury. Le futur projeté apparaît finalement de peu de poids par rapport au passé peu valorisé, d'autant plus s'il s'avère que le projet du candidat ne semble pas pouvoir être sanctionné positivement par le marché interne et externe, dans un futur prévisible.
- des formations initiales élevées mais partiellement obsolètes ont engagé dans une expérience professionnelle riche, mais aujourd'hui précarisée ; la validation recherchée ne vise qu'à valoriser l'expérience (sans sa fragilité) en vue de consolider sa place sur le marché du travail. Le projet est pauvre voire inexistant or, « dans l'enseignement supérieur, le projet apparaît comme un incontournable ; (...) le projet constitue une *surnorme* dans la mise en œuvre de la procédure » (Presse, 2004 : 146).
- des formations initiales relativement limitées n'ont pas empêché une trajectoire professionnelle ascendante, le diplôme recherché ne vise qu'à conforter la pérennité de cette trajectoire, sous-tendue par un désir permanent de progression professionnelle.

c. La VAE accorde une place particulière à la *mise en mots*, au point qu'elle comporte un risque pratique de discrimination. L'activité de langage ainsi mobilisée à l'écrit (dossier) comme à l'oral (entretien avec le jury) a trois fonctions (Boutet, 1993 : 111-112). Chacune de ces fonctions inscrit le langage comme élément constitutif des cheminements et des parcours (Astier, 2004), à la fois comme mode de subjectivisation (ou d'appropriation) et comme modalité du partage de l'expérience en vue de sa validation sociale :

– *une fonction de découverte* : « le langage permet, du fait même de la mise en mots, la construction ou l'élaboration de savoirs et de connaissances nouvelles, contemporaine de l'énonciation même de la parole et qui ne préexistaient pas. Il y a alors une véritable fonction de découverte, grâce à l'énonciation ». Dans notre pratique, dominant trois types de « découverte » : la naissance d'un projet quand il n'était question que de reconnaissance au départ ; la

2. À l'évidence, il y a de « l'après coup » dans la démarche VAE : « des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique. (...) La conscience constitue son passé, en remanie constamment le sens, en fonction de son projet » (Laplanche et Pontalis, 1967, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, p. 33).

découverte de l'ignorance ou de l'incompétence quand le candidat était initialement convaincu de sa valeur potentielle ; l'émergence d'un besoin de formation quand le candidat était parti pour une simple certification.

– *une fonction de matérialisation* : le sens donné par le langage « n'est pas pure intentionnalité. Pour être transmis à autrui, il doit se mouler dans des organisations matérielles que sont les langues et qui imposent aux locuteurs comme aux récepteurs des contraintes particulières liées à leurs systèmes phonétiques, morphologiques ou syntaxiques propres ». Dans notre pratique, comme dans d'autres organismes réalisant la validation (Astier, 2004), la structure du dossier paraît déterminante ; c'est à la fois la syntaxe et la grammaire de la parole du candidat.

– *une fonction d'incorporation* : « les communications au travail (pas plus que dans d'autres situations) ne se ramènent pas qu'à des dialogues finalisés. Car l'activité de langage est un processus à la fois cognitif, psychique et affectif, et l'énonciation engage les sujets comme individus singuliers complexes et expriment tout à la fois connaissances, savoirs, émotions et affects ». Quelle que soit l'expertise des membres du jury, la dimension psychoaffective et psychique tend fréquemment à prendre le pas sur l'analyse objective des « preuves » apportées par le candidat, dans le déroulement même de l'entretien.

d. Au cœur de la thématique de cette rencontre, il convient de se demander si la notion de « parcours de compétences », peut avoir une signification heuristique, compte tenu à la fois de la problématique de la compétence et des usages dans les institutions de validation. Dans les pratiques analysées ici, il convient de distinguer les 4 temps des parcours de compétences :

1^{er} temps : le parcours en formation initiale, entre l'orientation plus ou moins déterminée et l'émergence d'un projet professionnel ; cette phase correspond à la première constitution d'un potentiel de compétences. Elle ne paraît pas avoir été réellement déterminante pour les candidats validés par l'ULP.

2^e temps : l'expérience professionnelle (éventuellement en plusieurs emplois successifs, dans différentes organisations), éventuellement complétée par une expérience personnelle (associative, syndicale). Le « temps long » de la démarche révèle à la fois les écarts réalisés par le candidat par rapport à une position initiale et la résistible avancée de ses compétences dans des expériences qui s'avèrent souvent plus pauvres que ce que suggérerait leur appellation (« chef de projet », « responsable de secteur »...).

3^e temps : la demande de VAE s'accompagne de l'émergence d'un second projet professionnel qui s'avère décisive dans l'issue de la procédure. En rapport à une sorte de « culture du projet », la demande se trouve moins portée par l'expérience que tirée par un projet censé réaliser une sorte de mise en cohérence globale de la démarche. Pourtant, dans cette perspective, le candidat prend le risque de disqualifier ses compétences acquises et de mettre en doute sa capacité à accéder à de nouvelles compétences.

4^e temps : la construction du dossier et le jury correspondent à une double objectivation du parcours de compétences. Cette double objectivation s'opère d'abord par le travail du candidat « accompagné » en fonction d'un référentiel, trame socio-économique des compétences attendues, et ensuite par le jury en fonction d'un contenu de formation, trame socio-institutionnelle des compétences postulées. Ce double travail s'opère à la fois dans le prospectif et dans l'historique, le candidat tentant de continuer à tricoter son parcours dans cette double tension en l'articulant à un projet censé faire aboutir les acquis de ce parcours. On peut avancer que les compétences qui prennent forme alors sont assez éloignées de ce que le candidat en savait à l'entrée dans la démarche.

À cet égard, une situation mérite d'être relevée : l'ULP a accueilli une demande de VAE posée par 3 candidats pour le même diplôme et issus de la même organisation (publique territoriale) : il s'avère que ces trois personnes ont obtenu des validations différentes : un refus, une validation totale, une validation partielle. Et si l'on résume les éléments qui ont été décisifs, c'est principalement, les différences dans la capacité à développer une réelle démarche de questionnement sur son propre parcours et la propension à la transférer dans l'élaboration de son projet. Ainsi, ce n'est pas tant l'expérience qui a joué, mais plutôt la distance critique plus ou moins clairement mise en mots et en perspective par les différents candidats. Le parcours de compétences vaut d'abord par ce que les candidats parviennent à dire sur leur capacité d'apprendre.

Avec la VAE, la dimension d'individualisation et de subjectivisation des parcours sort renforcée. En ce sens, ce dispositif ne fait qu'approfondir ou révéler davantage une tendance générale d'évolution du rapport entre formation et travail, formation et emploi, confirmée par la récente loi sur la formation tout au long de la vie (Maggi-Germain, 2004). Par ailleurs, la notion de compétences porte pleinement sa connotation de responsabilisation personnelle des devenirs sur le marché du travail ; il s'agit moins de détenir des capacités que de pouvoir les « opposer » dans une négociation, ce qui exige une mise en forme et une reconnaissance au sein même du rapport salarial. Le fait que beaucoup de candidats découpent leur démarche VAE de leur parcours professionnel signifie moins qu'ils attendent d'abord une reconnaissance de cette démarche, que le fait que la question de la reconnaissance *effective* reste toujours en suspens. Il n'est pas possible d'être assuré que la validation d'une « valorité » (Stanckiewicz, 2002) par un tiers (l'université dans la pratique analysée ici) suffit à en faire admettre la charge (intellectuelle et affective, surtout).

Bibliographie

- Ancel F., 2004, « Le succès de la validation des acquis de l'expérience s'amplifie en 2003 », *Note d'information*, M.E.N., 04.36.
- Astier P., 2004, « La VAE, épreuves de commensurabilité », *Éducation permanente*, n° 158, p. 25-37.
- Boutet J., 1993, « Activité de langage et activité de travail », *Éducation permanente*, n° 116, p. 109-117.
- Charraud A.-M., 2004, « La VAE : une reconstruction de l'approche et des objets des parcours vers la qualification », *Éducation permanente*, n° 158, p. 39-50.
- Clot Y., Prot B., 2003, « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 2, p. 183-201.
- Desco-Céreq, 2002, « La construction des certifications : quelles méthodes, pour quels usages ? », *Documents séminaires*, Céreq, n° 161.
- Grasser B., Rose J., 2000, « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation emploi*, n° 71, p. 5-19.
- Labruyère C., Rose J., 2004, « La validation des acquis de l'expérience : nouveaux enjeux, nouveaux débats », *Formation emploi*, n° 88, p. 7-15 (entretien avec J.-F. Vergnies).
- Maggi-Germain N., 2004, *La FPC entre individualisation et personnalisation des droits des salariés*, communication au colloque Darès « Les évolutions de la FPC », Paris, 28 septembre 2004.
- Molinier P., 1993, « La formation continue au risque de penser », *Éducation permanente*, n° 116, p. 101-111.
- Presse M.C., 2004, « Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis », *Éducation permanente*, n° 158, p. 141-151.
- Prot B., 2003, « Analyse du travail des jurys de validation : l'usage du référentiel », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 2, p. 219-243.
- Robichon M., Josenhans U., 2004, « Comment évaluer les compétences à des fins de certification ? », *Éducation permanente*, n° 158, p. 87-98.
- Sainsaulieu R., 1993, « La valeur travail », *Éducation permanente*, n° 116, p. 159-172.
- Stankiewicz F., 2002, « Productivité ou « valorité » du salarié ? », *Travail et emploi*, n° 91, p. 19-26.
- Triby E., 2004a, *La validation de l'expérience dans la nouvelle économie des diplômes*, Communication au colloque du Laser et IRD, Michel S. (coord.), *Éducation, formation et dynamique du capitalisme contemporain*, http://www.sceco.univ-montp1.fr/Colloque_IRD/
- Triby E., 2004b, *La validation de l'expérience à l'université, reflet de la fragilisation sociale des cadres ?*, Communication au colloque de l'association internationale de sociologie, Laboratoire Printemps, Versailles, www.printemps.uvsq.fr
- Zarifian P., 2000, « L'apprentissage par les événements : entre 'sens' et 'signification' », In : Barbier J.-M., Galatanu O. (eds), *Signification, sens, formation*, Éditions PUF, p. 167-185.

Différences selon le sexe et la catégorie d'immigration dans le cheminement en emploi d'une cohorte d'immigrants au Québec

Nong Zhu*

Résumé

En utilisant les données de l'enquête longitudinale sur l'établissement des nouveaux immigrants (ÉNI), cet article examine l'évolution temporelle de la discrimination différentielle affectant une cohorte d'immigrants au Québec. Un accent tout particulier est placé sur les écarts existant entre divers groupes d'immigrants distingués selon le sexe d'une part et la catégorie d'immigration d'autre part. Les résultats obtenus démontrent que, dès l'arrivée, les femmes sont défavorisées par rapport aux hommes en termes de taux d'emploi et de revenu d'emploi. Mais si l'écart de revenu entre les sexes diminue avec les années de séjour, celui d'activité tend à persister. Par ailleurs, les travailleurs qualifiés sont dès leur arrivée avantagés par rapport aux autres immigrants. Néanmoins, cet avantage finit par se résorber au fil du temps.

Introduction

Au cours des années 1990, le Québec dont la population s'élève à sept millions d'habitants a accueilli en moyenne trente mille immigrants légaux chaque année. Ce qui cause un problème d'insertion économique de ces nouveaux immigrants. En effet, l'insertion économique des immigrants constitue une dimension essentielle du processus général d'intégration. En raison des fluctuations économiques, le taux de chômage a augmenté au cours des années 1990. L'indice de l'offre d'emploi ayant dans le même temps diminué, cela a renforcé la difficulté de trouver un emploi (Piché et Bélanger, 1995 ; Piché *et al.*, 2002). Une segmentation et une discrimination à l'emploi ont ainsi été observées sur le marché du travail. Les nouveaux immigrants, et en particulier certains groupes, par exemple les femmes, les travailleurs les moins qualifiés, les réfugiés, etc., se trouvent par conséquent dans une situation relativement difficile, ce qui n'est pas sans effet sur l'efficacité économique et l'équité sociale.

Dans l'analyse microéconomique de l'immigration, la littérature sur les théories proposées ces trente dernières années permet de distinguer deux courants principaux. Le premier présente les approches issues de l'économie néo-classique (Becker, 1971, Ehrenberg et Smith, 1982), selon lesquelles les travailleurs reçoivent la récompense économique de leur capital humain dans un marché du travail concurrentiel. À cet égard, les immigrants et les travailleurs d'origine locale sont traités de la même manière. Contrairement à ces théories, le second courant (Farley et Allen, 1986 ; Feagin, 1978) suggère que les immigrants sont systématiquement discriminés sur le marché du travail du pays d'accueil. Les préjugés, les préjugés, les attitudes négatives et la discrimination peuvent provenir des employeurs, des autres employés, des consommateurs, etc. Certaines études sur les immigrants canadiens (Akbari, 1999 ; Reitz, 2001) montrent que la « qualité » des immigrants, mesurée par le niveau d'éducation, tend à augmenter depuis les deux dernières décennies, mais que les nouveaux arrivants ont moins de facilités sur le marché du travail que les anciens immigrants. De cela, les auteurs concluent que le déclin de la performance des nouveaux immigrants sur le marché du travail résulte plutôt des discriminations et des conditions économiques générales que de leurs véritables compétences.

L'insertion économique des immigrants dépend de plusieurs facteurs. Selon une étude menée par Reitz (2001), les nouveaux arrivants ont moins de succès sur le marché du travail que les anciens « nouveaux » immigrants. Ce changement résulte d'une évolution dans : (i) les compétences des immigrants, (ii) les traitements reçus par les immigrants sur le marché du travail, incluant les préjugés et les discriminations, et (iii) la structure du marché du travail et des institutions concernées. Les immigrants constituent un groupe particulier sur le marché du travail du pays d'accueil. L'insertion économique des immigrants est étroitement liée aux caractéristiques observables et inobservables des individus. De ce fait, des immigrants possédant des attributs différents vont donner lieu à différentes manifestations selon les marchés du travail. Il existe donc des liens intrinsèques entre les caractéristiques des immigrants, leur revenu et les conditions du marché du travail (Borjas, 1987). D'une part, bien qu'une partie des

* Institut National de la Recherche Scientifique – Urbanisation, Culture et Société, Montréal, (nong.zhu@inrs-uqc.quebec.ca).

immigrants soient sélectionnés parmi les meilleurs travailleurs du lieu d'origine, le capital humain étranger est généralement considéré comme de valeur moindre sur le marché du travail du pays d'accueil (Hum et Simpson, 2003). Il est possible que les performances soit réduites par un degré insuffisant de « transférabilité » (*transferability*) des compétences entre les deux marchés du travail (par exemple l'obstacle de la langue, les différences culturelles, etc.), ou par la discrimination à l'emploi. D'autre part, une bonne partie des immigrants sont des membres de la famille du migrant principal. Pour eux, l'insertion dans le marché du travail est beaucoup plus difficile en raison de leurs compétences plus faibles. Par ailleurs, certains immigrants appartiennent dans la catégorie des « réfugiés ». Ce qui peut les amener à rencontrer certaines limites quant à leur insertion dans la vie économique (Bloch *et al.*, 2000). Tous ces éléments désavantagent donc à des degrés variables la situation initiale des immigrants sur le marché du travail.

Il faut de plus remarquer que l'intégration des immigrants est un processus dynamique qui varie au cours du temps. Étant donnée une situation initiale défavorable, certains immigrants tentent alors de développer des stratégies visant à surmonter les difficultés qu'ils éprouvent à leur arrivée, et qui peuvent avec le temps leur permettre de rejoindre les autres groupes d'immigrants qui sont arrivés plus favorisés (Renaud *et al.*, 2003). L'auto-ajustement des immigrants occupe donc une place importante dans leur processus d'adaptation. En ce sens, les immigrants représentent un groupe plus dynamique que les autres.

Depuis les années 1990, une quantité croissante de travaux se sont intéressés à la segmentation et aux discriminations sur le marché du travail au Canada. Cependant, si ces études saisissent de façon détaillée les discriminations envers les immigrants, elles ne décrivent généralement qu'une situation statique à un certain point du temps. Elles ne permettent donc pas de détecter des changements dans la situation des immigrants.

L'objectif de la présente étude est donc de mettre en lumière les liens intrinsèques entre les caractéristiques des immigrants et leur insertion économique, d'une part ; et d'analyser les discriminations sur le marché du travail entre les immigrants, ainsi que l'évolution de ces discriminations au cours du temps, d'autre part. Notre hypothèse est que, premièrement, il existe une différence de performance économique entre les immigrants sur le marché du travail en raison des différences de caractéristiques individuelles et de la discrimination à l'emploi ; et que deuxièmement, cette différence pourrait être partiellement résorbée par l'auto-ajustement des immigrants.

En s'appuyant sur les données d'une enquête longitudinale, nous examinons d'abord les facteurs qui influencent la probabilité de détenir un emploi et le revenu d'emploi des immigrants à l'aide d'estimations économétriques. Sur la base de ces estimations, nous examinons ensuite les discriminations économiques sur le marché du travail. Celles-ci sont définies en termes de différences de probabilité d'être en emploi d'une part et de revenu d'emploi d'autre part entre les divers groupes d'immigrants. Nous nous concentrons ici sur les différences entre les sexes et sur les différences entre les catégories d'immigrants. À l'aide de la méthode développée par Oaxaca, nous décomposons les différences entre les divers groupes d'immigrants en deux parties : (i) la partie due à la différence de caractéristiques individuelles entre les immigrants et (ii) la partie due à la discrimination sur le marché du travail et à d'autres facteurs inobservables. Nous essayons également de saisir l'évolution de la part de ces deux parties au cours des dix premières années du séjour au Québec en comparant les résultats des différentes phases d'installation des immigrants.

Cet article s'organise de la façon suivante. Les sections 1 et 2 présentent respectivement la méthode d'analyse et les données utilisées. La section 3 commente les résultats. Enfin, nous concluons dans la dernière section.

1. Méthodologie

Notre objectif est d'expliquer les disparités observées entre les immigrants en utilisant la méthode proposée par Blinder et Oaxaca (Blinder 1973 ; Oaxaca, 1973). Cette méthode est largement appliquée à l'analyse de la différence de revenu entre divers groupe de travailleurs (Oaxaca et Ransom, 1994 ; Reimers, 1983), et en particulier entre les immigrants (Liu *et al.*, 2004 ; Swidinsky et Swidinsky, 2002 ; Zavodny, 2003). Nous essayons de décomposer en deux parties les différences de probabilité d'être en emploi et de revenu entre les divers groupes d'immigrants : la partie due à la différence d'attributs entre les immigrants et la partie causée par la segmentation du marché du travail et d'autres facteurs inobservables.

Supposons qu'il y ait deux régimes de salaire (par exemple : les hommes *a* et les femmes *b*) :

$$\log W_{ai} = \beta_a X_i + \mu_{ai} \quad (1)$$

$$\log W_{bi} = \beta_b X_i + \mu_{bi} \quad (2)$$

où W_{ai} et W_{bi} sont respectivement le revenu des hommes et celui des femmes ; X_{ai} et X_{bi} sont des vecteurs qui caractérisent les attributs individuels.

Nous avons alors :

$$\overline{\log \hat{W}_a} - \overline{\log \hat{W}_b} = \log \tilde{W}_a - \log \tilde{W}_b = \hat{\beta}_a \bar{X}_a - \hat{\beta}_b \bar{X}_b \quad (3)$$

où \tilde{W}_a et \tilde{W}_b sont les moyennes géométriques du revenu estimé des deux groupes.

L'écart de revenu entre les deux groupes peut être décomposé sous la forme suivante :

$$\log \tilde{W}_a - \log \tilde{W}_b = (\bar{X}_a - \bar{X}_b)[D\hat{\beta}_a + (I - D)\hat{\beta}_b] + [(I - D)\bar{X}_a + D\bar{X}_b](\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b) \quad (4)$$

où I est la matrice identité et D une matrice diagonale de pondération. L'écart de revenu moyen géométrique est ainsi décomposé en deux parties : (i) la partie due à la différence d'attributs entre les travailleurs des deux groupes ($\bar{X}_a - \bar{X}_b$), l'effet des caractéristiques, et (ii) la partie due à la différence des paramètres des équations de revenu ($\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b$), l'effet de la segmentation, autrement dit, due à la différence de rendement des attributs individuels, causée par la segmentation du marché du travail.

La mesure des diverses sources de l'écart dépend du choix de pondération dans la matrice D . Ce choix est équivalent à une hypothèse sur les équations de revenu (Reimers, 1983). Si nous supposons que le revenu du groupe a (les hommes) suit une fonction sans discrimination, et que le revenu du groupe b (les femmes) est réduit par certains facteurs institutionnels, D est égal à I . Au contraire, si nous prenons le groupe b comme référence, D prend la valeur 0 . Dans la présente étude, nous prenons respectivement $D = I$, $D = 0$ et $D = 0.5I$.

Nous pouvons définir le revenu relatif entre les deux groupes, R :

$$R = \frac{\tilde{W}_a}{\tilde{W}_b} \quad (5)$$

et calculer la contribution (en pourcentage) des deux sources à l'écart de revenu entre les deux groupes.

Cette technique de décomposition s'applique également à la décomposition de la probabilité de détenir un emploi. Nous estimons pour cela, à l'aide du modèle logit, une équation de participation dans laquelle une variable muette prend la valeur 1 si l'immigrant est employé et 0 sinon :

$$P_i^* = \alpha Z_i + \varepsilon_i; P_i = 1 \Leftrightarrow P_i^* > 0, P_i = 0 \Leftrightarrow P_i^* \leq 0 \quad (6)$$

où P_i^* est une variable latente continue non observée et P_i est une variable binaire observée prenant la valeur 1 si l'immigrant obtient un emploi et 0 sinon ; Z_i est un vecteur des variables explicatives de l'équation de participation ; ε_i suit une distribution logistique.

Ayant estimé l'équation (6), nous obtenons :

$$\hat{P}_i = \text{prob}(P_i = 1) = \frac{e^{\hat{\alpha}Z_i}}{1 + e^{\hat{\alpha}Z_i}} \quad (7)$$

Nous avons alors :

$$\log p_i = \hat{\alpha}Z_i \text{ où } p_i = \frac{\hat{P}_i}{1 - \hat{P}_i} \quad (8)$$

Remplaçant le revenu W par la statistique p dans (4) et (5), nous pouvons étudier la différence de probabilité de détenir un emploi entre les divers groupes d'immigrants.

2. Données et variables

Les données sur lesquelles s'appuie notre étude proviennent de l'enquête sur l'établissement des nouveaux immigrants (ÉNI), réalisée sous la direction de Jean Renaud¹. C'est une enquête à passages répétés, qui a suivi une cohorte d'immigrants âgés de 18 ans et plus, arrivés au Québec entre la mi-juin et novembre 1989. Quatre phases d'observation ont été réalisées : après un, deux, trois et dix ans de séjour. Les entrevues de la première phase ont eu lieu à l'été 1990 et mille interviews ont été réalisés. Les entrevues des trois phases suivantes ont respectivement eu lieu en 1991, 1992 et 1999. Cette enquête a enregistré pour chaque répondant la situation au moment de chaque entrevue, d'une part ; et recensé les divers événements d'établissement à partir de son arrivée au Québec : l'emploi, les études, le ménage, le logement, etc., d'autre part.

L'objectif de notre étude est d'analyser les discriminations sur le marché du travail entre les immigrants, ainsi que l'évolution de ces discriminations au cours de leurs dix premières années de séjour au Québec. Pour cela, nous devons étudier, à partir de l'histoire des emplois des immigrants, la situation du marché du travail pour différents points temporels. Nous aurions pu pour cela faire porter notre analyse sur l'ensemble des répondants présents à l'une ou l'autre phase. Néanmoins, comme dans beaucoup d'autres enquêtes à passages répétés, la perte d'échantillonnage est inévitable entre les différents passages. Cela conduit à des histoires individuelles incomplètes (tronquées à droite) dans l'analyse longitudinale. Il est d'ailleurs possible que les répondants qui sont sortis de l'échantillon ne se répartissent pas de façon aléatoire et uniforme dans la population (Renaud *et al.*, 2003) et qu'ils possèdent des caractéristiques inobservables qui sont corrélées avec leur revenu ou leur comportement sur le marché du travail. Cela conduirait à des biais de sélection de l'échantillon. Pour ces raisons, nous n'étudions que les immigrants qui ont été observés jusqu'à la dernière phase, celle réalisée après dix ans de séjour, ce qui nous permet de travailler avec des histoires d'emploi complètes et d'éviter certains biais de sélection potentiels. Les 429 répondants présents à la quatrième phase constituent ainsi notre échantillon d'intérêt.

Dans notre étude, les discriminations économiques sur le marché du travail sont définies en termes de différences de probabilité d'être en emploi d'une part et de différences de revenu d'emploi d'autre part entre les divers groupes d'immigrants. Nous nous concentrons ici sur les différences entre les sexes et entre les catégories d'immigrants. Les théories sur la recherche d'emploi et la plupart des travaux empiriques montrent que les femmes se trouvent souvent dans une situation défavorable sur le marché du travail (Goza et DeMaris, 2003). En général, les femmes ont un moindre accès aux informations sur les emplois locaux et reçoivent moins d'offres d'emploi pour plusieurs raisons, y compris la discrimination sur le marché du travail. Leur rémunération est ainsi souvent plus faible que celle des hommes. Par ailleurs, les femmes migrantes sont plus entravées par la responsabilité du ménage et des enfants que les hommes, surtout dans la première phase après l'arrivée. À part le sexe, le statut de l'immigrant est un autre déterminant de l'insertion économique et du revenu. Les immigrants sont admis au Québec sous trois grandes catégories administratives : (i) la catégorie « famille » qui concerne les parents proches de l'immigrant principal, (ii) celle des « réfugiés » qui comprend les réfugiés au sens de la Convention de Genève et les individus appartenant à une catégorie dite de personnes en situation de détresse, et (iii) celle des « indépendants ». Les immigrants de la catégorie des « indépendants » sont pleinement soumis à la grille de sélection, basée sur un système de pointage des caractéristiques individuelles (Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, 1989). Parmi les « indépendants », les « gens d'affaires » et les « travailleurs qualifiés » sont deux sous-catégories particulières, regroupant les immigrants les plus qualifiés. Nous avons donc de bonnes raisons de croire que les immigrants de ces deux types se débrouillent mieux que les autres sur le marché du travail. D'ailleurs, dans les analyses suivantes, nous étudions le groupe des immigrants de ces deux types en référence aux seuls requérants principaux, c'est-à-dire en excluant les membres de leur famille.

Une des particularités de l'ÉNI est l'utilisation d'un « calendrier », afin de répertorier et dater (à la semaine près) tous les épisodes vécus par le répondant et son conjoint dans les domaines de l'emploi, du non-emploi, de l'éducation et de la résidence. Dans la présente étude, afin d'analyser l'évolution des discriminations sur le marché du travail entre les immigrants, nous calculons pour tous les six mois les discriminations économiques sur le marché du travail. En d'autres termes, nous prenons 20 points temporels, soient six mois, un an, un an et demi, ..., et dix ans après l'arrivée au Québec, correspondant respectivement à la 26^e semaine, à la 52^e semaine, la 78^e semaine, ..., jusqu'à la 520^e semaine de séjour comme immigrant.

1. Pour les détails de cette enquête, voir Renaud *et al.* (2001).

Dans les estimations économétriques, nous avons deux types d'équations : celle relative à la probabilité d'être en emploi et celle relative au revenu d'emploi. Dans la première, la variable dépendante est binaire ; elle prend la valeur 1 si l'individu détient un emploi lors de la semaine correspondante et 0 sinon. Dans l'équation de revenu, la variable dépendante est le logarithme naturel du salaire hebdomadaire mesuré en dollars canadiens.

En ce qui concerne les variables indépendantes, nous introduisons d'abord des variables caractérisant le capital humain, telles que l'âge, l'âge au carré, le nombre d'années de scolarité à l'arrivée, et une variable muette indiquant si le répondant a une expérience de travail antérieure à la migration. Nous introduisons ensuite deux variables concernant le réseau social qui pourraient jouer sur l'insertion socio-économique. La première indique la présence ou non d'un(e) conjoint(e) qui détient un emploi ; la deuxième indique si le répondant est parrainé. Enfin, nous contrôlons l'origine nationale, ici le pays de naissance. Dans l'ÉNI, les immigrants proviennent de plus de 80 pays. Nous les classons en six catégories : (i) l'Afrique subsaharienne, (ii) l'Afrique du Nord, le Moyen-Orient et l'Asie du Sud, (iii) l'Asie de l'Est et du Sud-Est, (iv) l'Europe de l'Ouest et les États-Unis, (v) l'Europe de l'Est, et (vi) l'Amérique centrale et du Sud.

3. Résultats et discussion

Nous présentons d'abord les résultats des estimations de l'équation de probabilité de détenir un emploi et de celle du revenu, ce qui nous permet d'étudier les facteurs influençant l'intégration économique des nouveaux immigrants ; puis nous analysons les discriminations économiques sur le marché du travail à l'aide des résultats économétriques.

3.1. Les déterminants de la probabilité d'être en emploi

Le tableau 1 contient les régressions de la probabilité de détenir un emploi pour les divers groupes d'immigrants. Afin de simplifier la présentation, nous ne commentons ici que les résultats de deux phases : un an et dix ans après l'arrivée.

Pour la première phase, à savoir un an après l'arrivée au Québec (régressions 1 et 2), nous observons qu'il existe une relation quadratique en forme de U inversé entre l'âge et la probabilité de détenir un emploi chez les hommes. La probabilité d'être en emploi s'accroît avec l'âge pour plafonner vers un maximum de 34 ans, et ensuite décroît avec l'âge. D'une part, l'âge reflète dans une certaine mesure l'accumulation du capital humain, y compris l'établissement des connexions personnelles et l'accumulation de l'expérience, ce qui signifie que les groupes plus âgés présentent relativement plus d'avantages. D'autre part, les immigrants entrent pour une grande partie dans les industries manufacturières et les commerces, et font partie des travailleurs en « col bleu », ce qui veut dire que les personnes les plus âgées vont être désavantagées. Par contre, l'âge ne joue pas sur la probabilité de détenir un emploi chez les femmes. Une explication possible est que les femmes ont plus de choix sur le marché du travail. Par exemple, une femme âgée pourrait travailler comme infirmière ou secrétaire.

Le niveau d'éducation est un des déterminants les plus importants de l'insertion économique des immigrants (Chiswick et Miller, 2003 ; Goza et DeMaris, 2003). Toutes choses étant égales par ailleurs, plus le niveau d'instruction est élevé, plus la probabilité de trouver un emploi est importante. Pourtant, d'après nos résultats, le niveau d'éducation à l'arrivée, mesuré par le nombre d'années de scolarité, ne joue positivement sur la probabilité de détenir un emploi que chez les hommes. Ce résultat peut s'expliquer pour deux raisons : d'une part, comme nous l'avons mentionné plus haut, les femmes font face à un marché du travail plus vaste que les hommes, leur recherche d'emploi dépend ainsi moins de leur niveau d'éducation. D'autre part, le degré de « transférabilité » de compétence est plus faible chez les femmes en raison de leur niveau d'instruction plus bas. Après dix ans de séjour au Québec (régressions 3 et 4), le capital humain à l'arrivée (l'âge et la scolarité) n'a ainsi plus d'effets sur la probabilité de détenir un emploi.

Contrairement à ce que nous attendions, l'expérience d'un travail antérieur à la migration n'influe pas sur la probabilité de détenir un emploi à la 52^e semaine, tant chez les hommes que chez les femmes. Certains travaux antérieurs (McAllister, 1995 ; Renaud *et al.*, 2003) montrent que les immigrants connaissent généralement une perte du capital humain et une baisse de leur propre statut professionnel après la migration ; néanmoins, leur situation pourrait s'améliorer au fur et à mesure de leur intégration. Nos résultats montrent que l'effet de l'expérience de travail antérieur sur la performance au marché du travail des immigrants est très limité en raison des différences entre le marché du travail du Québec et celui de leur lieu d'origine. Cependant, le coefficient de cette variable

devient positif et significatif chez les femmes à la 520^e semaine, ce qui signifie que cette expérience peut favoriser l'accès à l'emploi après une « longue » phase d'adaptation.

Tableau 1

ESTIMATION DE LA PROBABILITE D'ETRE EN EMPLOI

	Estimation selon les sexes				Estimation selon les catégories d'immigration			
	Un an après l'arrivée		Dix ans après l'arrivée		Un an après l'arrivée		Dix ans après l'arrivée	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Gens d'affaires et travailleurs qualifiés	Autres	Gens d'affaires et travailleurs qualifiés	Autres
	1	2	3	4	5	6	7	8
Homme					-0.336 (-0.63)	1.243*** (3.80)	0.727 (1.40)	1.672*** (4.56)
Âge	0.294*** (2.79)	0.153 (1.32)	0.020 (0.09)	-0.200 (-1.04)	0.337** (2.11)	0.209** (2.34)	0.263 (1.03)	-0.203 (-1.21)
Âge au carré (/100)	-0.430*** (-3.18)	-0.225 (-1.43)	-0.108 (-0.46)	0.221 (1.00)	-0.518** (-2.48)	-0.283** (-2.44)	-0.370 (-1.32)	0.198 (1.03)
Nombre d'années de scolarité	0.076* (1.80)	0.014 (0.34)	0.062 (1.42)	0.047 (1.11)	0.027 (0.51)	0.053 (1.52)	0.016 (0.30)	0.072* (3.87)
Emploi antérieur à la migration	0.548 (1.14)	0.255 (0.68)	-0.565 (-0.81)	1.177*** (2.96)	-0.344 (-0.50)	0.446 (1.34)	0.587 (0.88)	0.599 (1.57)
Conjoint travaillant	-0.222 (-0.65)	0.643* (1.74)	0.792** (2.02)	1.012*** (2.77)	0.005 (0.01)	0.274 (0.87)	0.416 (0.97)	1.235*** (3.62)
Parrainé	0.913* (1.87)	0.092 (0.23)	-0.856 (-1.45)	-0.624 (-1.48)	0.056 (0.06)	0.434 (1.33)	-1.282 (-1.62)	-0.415 (-1.11)
Pays de naissance (référence = Asie de l'Ouest et Afrique du Nord)								
Afrique subsaharienne	-1.958 (-1.46)	-0.317 (-0.28)		-0.529 (-0.46)	-1.240 (-1.13)	-0.407 (-0.31)		-1.967 (-1.34)
Amérique centrale et du Sud	0.275 (0.44)	0.767 (1.39)	0.244 (0.37)	-0.114 (-0.21)	-0.224 (-0.25)	0.665 (1.47)	0.053 (0.06)	-0.006 (-0.01)
Asie de l'Est et du Sud-Est	0.275 (0.49)	-0.394 (-0.76)	0.175 (0.27)	-0.164 (-0.30)	-0.186 (-0.27)	-0.047 (-0.11)	0.961 (1.18)	-0.341 (-0.71)
Europe de l'Ouest et États-Unis	1.033* (1.69)	0.661 (1.33)	1.590** (1.99)	0.115 (0.23)	1.404** (2.26)	0.259 (0.50)	0.309 (0.59)	1.337* (1.91)
Europe de l'Est	-0.883 (-1.15)	-0.734 (-0.91)	0.074 (0.08)	-0.131 (-0.16)		-0.629 (-1.08)		-0.300 (-0.47)
Gens d'affaires et travailleurs qualifiés	-0.213 (-0.42)	1.273*** (2.61)	-0.901 (-1.47)	0.194 (0.40)				
Constante	-5.294*** (-2.86)	-3.415 (-1.62)	2.661 (0.58)	3.098 (0.77)	-4.006 (-1.37)	-5.066*** (-3.01)	-4.457 (-0.79)	3.301 (0.93)
Maximum du log de vraisemblance	-120.424	-108.546	-95.520	-100.790	-81.754	-145.148	-73.463	-122.369
Pseudo R ²	0.131	0.112	0.125	0.123	0.149	0.126	0.104	0.177
Nombre d'observations	235	178	222	172	163	248	152	239

Note : Les *t de Student* sont indiqués entre parenthèses. *** résultat significatif au seuil 0.01 ; ** résultat significatif au seuil 0.05 ; * résultat significatif au seuil 0.10.

Concernant les deux variables représentant le réseau social, nous constatons une divergence entre les deux sexes à la 52^e semaine : la présence d'un conjoint qui détient un emploi favorise l'insertion des femmes sur le marché du travail ; au contraire, le fait d'être parrainé ne joue positivement sur la probabilité de détenir un emploi que chez les hommes. En général, les hommes occupent la position « principale » (*primary*) dans la migration (Todaro, 1997). Le réseau social externe joue donc un rôle important dans leur accès à l'emploi. Cependant, pour les femmes, comme certaines d'entre elles sont des migrantes « associées » (*associational*), comme celles qui migrent pour accompagner leur époux, leur vie professionnelle dépend plus du migrant « principal ». À la 520^e semaine, l'effet du conjoint s'accroît et s'étend aux hommes ; mais le parrainage n'a plus d'effet.

Selon une étude menée par Renaud *et al.* (2003), l'origine nationale joue un rôle important dans l'insertion économique des immigrants. Nos résultats montrent que les hommes migrants originaires de l'Europe de l'Ouest ou des États-Unis sont favorisés dans l'accès aux emplois lorsque nous les comparons aux autres immigrants. Cela reflète un effet inégalitaire lié à l'origine nationale dans l'insertion économique des immigrants.

Enfin, chez les femmes, les gens d'affaires et les travailleurs qualifiés ont plus de chances de trouver un emploi que les autres. Par contre, la différence entre les immigrants de ces deux types et les autres n'est pas significative chez les hommes.

Voyons maintenant les estimations selon les catégories d'immigration (régressions 5, 6, 7 et 8). Nous observons que la différence de probabilité de détenir un emploi entre les sexes n'est pas significative chez les gens d'affaire et les travailleurs qualifiés ; pourtant les hommes sont favorisés chez les autres immigrants tant pour la 52^e semaine que pour la 520^e semaine. Notre estimation fait ressortir une relation en forme de U inversé entre l'âge et la probabilité de détenir un emploi pour les deux groupes d'immigrants à la 52^e semaine. Néanmoins, comme nous l'avons vu plus haut, l'âge n'a plus d'effet après dix ans de séjour au Québec. Les effets de l'éducation et du conjoint ne sont significatifs que chez les autres immigrants à la 520^e semaine. Les immigrants en provenance de l'Europe de l'Ouest ou des États-unis semblent se trouver dans une situation favorable.

3.2 Les déterminants du revenu d'emploi

Le tableau 2 présente les résultats d'estimation de l'équation de revenu. Regardons d'abord les estimations selon les sexes pour la 52^e semaine (régressions 9 et 10). Nous observons qu'il existe une relation quadratique en forme de U inversé entre l'âge et le revenu chez les hommes : le revenu s'accroît avec l'âge, atteint un maximum à l'âge de 41 ans, et ensuite décroît. Le niveau d'instruction à l'arrivée ne favorise le revenu que chez les hommes. Au contraire, la durée de travail au Québec avant l'entrée en fonction de l'emploi détermine un an après l'arrivée comme immigrant ne joue positivement que sur le revenu des femmes. Il semble donc que le revenu des hommes est déterminé par leur accumulation de capital humain, alors que celui des femmes ne dépend que de leur expérience de travail au Québec. Les hommes migrants originaires de l'Europe (de l'Ouest et de l'Est) et des États-Unis gagnent plus que les autres. Mais l'effet de l'origine nationale n'est pas significatif chez les femmes.

Tableau 2

ESTIMATION DE LA FONCTION DU REVENU

	Estimation selon les sexes				Estimation selon les catégories d'immigration			
	Un an après l'arrivée		Dix ans après l'arrivée		Un an après l'arrivée		Dix ans après l'arrivée	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Gens d'affaires et travailleurs qualifiés	Autres	Gens d'affaires et travailleurs qualifiés	Autres
	9	10	11	12	13	14	15	16
Homme					0.443*** (3.72)	0.262*** (3.23)	0.332** (2.31)	0.206* (1.97)
Âge	0.064** (2.12)	0.056 (1.32)	-0.028 (-0.53)	-0.122* (-1.81)	0.070 (1.22)	0.054** (2.03)	-0.013 (-0.19)	-0.061 (-1.18)
Âge au carré (/100)	-0.078* (-1.93)	-0.077 (-1.29)	0.041 (0.69)	0.146* (1.88)	-0.088 (-1.09)	-0.070** (-2.01)	0.034 (0.45)	0.073 (1.23)
Nombre d'années de scolarité	0.028*** (2.96)	0.016 (1.25)	0.042*** (3.13)	0.058*** (3.26)	0.049*** (3.91)	0.004 (0.48)	0.054*** (3.49)	0.042*** (3.14)
Durée de travail au Québec avant l'entrée en fonction (/100)	0.017 (0.07)	0.563* (1.67)	-0.031 (-0.85)	-0.072 (-1.45)	0.434 (1.34)	-0.005 (-0.02)	0.028 (0.66)	-0.094** (-2.39)
Emploi antérieur à la migration	-0.050 (-0.40)	-0.091 (-0.62)	0.209 (1.38)	-0.035 (-0.19)	-0.377* (-1.87)	0.054 (0.51)	0.569** (2.31)	0.054 (0.42)
Pays de naissance (référence = Asie de l'Ouest et Afrique du Nord)								
Afrique subsaharienne	-0.365 (-0.75)	0.434 (1.17)	0.104 (0.29)	-0.103 (-0.23)	-0.138 (-0.37)	0.451 (0.98)	0.099 (0.33)	-0.203 (-0.33)
Amérique centrale et du Sud	0.087 (0.74)	0.110 (0.63)	-0.034 (-0.23)	-0.382* (-1.86)	0.339 (1.39)	0.043 (0.44)	0.215 (0.80)	-0.248* (-1.90)
Asie de l'Est ou du Sud-Est	0.164 (1.21)	-0.118 (-0.70)	0.121 (0.69)	0.058 (0.29)	0.070 (0.35)	0.032 (0.28)	0.347 (1.50)	-0.041 (-0.27)
Europe de l'Ouest et États-Unis	0.504*** (4.55)	0.211 (1.49)	0.125 (0.80)	0.079 (0.48)	0.529*** (4.57)	0.266* (1.97)	0.319** (2.27)	-0.100 (-0.56)
Europe de l'Est	0.385* (1.74)	-0.031 (-0.10)	0.241 (0.90)	0.373 (1.31)		0.269 (1.58)	0.567 (0.97)	0.227 (1.10)
Gens d'affaires et travailleurs qualifiés	0.232** (2.56)	0.118 (0.96)	0.188 (1.53)	0.243 (1.59)				
Constante	4.213*** (8.65)	4.309*** (6.32)	5.975*** (5.47)	7.896*** (5.80)	3.789*** (4.09)	4.450*** (10.10)	4.613*** (3.16)	6.864*** (6.51)
R^2	0.325	0.204	0.178	0.229	0.386	0.175	0.290	0.158
Nombre d'observations	155	91	156	94	104	142	102	148

Note : Les *t* de Student sont indiqués entre parenthèses. *** résultat significatif au seuil 0.01 ; ** résultat significatif au seuil 0.05 ; * résultat significatif au seuil 0.10.

Après dix années de séjour au Québec (régressions 11 et 12), l'âge n'influence plus le revenu des hommes. Néanmoins, nous constatons une relation en forme de U entre l'âge et le revenu chez les femmes. Le minimum semble être atteint autour de 42 ans. Une explication possible est que les femmes âgées de 25-35 ans, qui sont

arrivées au Québec à l'âge scolaire, ont reçu de meilleures formations que les femmes âgées de 35-45 ans depuis leur arrivée au Québec, ce qui leur assurent de meilleurs postes de travail et ainsi que de meilleurs revenus². Le niveau d'éducation exerce un effet positif plus important sur le revenu chez les deux sexes. Observons que l'effet marginal de l'éducation sur le revenu est beaucoup plus important chez les hommes que chez les femmes à la première phase. Par contre, au bout de dix ans, la situation est renversée : la rentabilité de l'éducation est légèrement plus élevée chez les femmes. L'origine nationale semble perdre son effet, et la différence entre les gens d'affaires et les travailleurs qualifiés et les autres immigrants n'est plus significative.

En ce qui concerne les estimations selon les catégories d'immigration (régressions 13, 14, 15 et 16), nous observons d'abord que les hommes gagnent plus que les femmes dans tous les groupes d'immigrants pour toutes les périodes, confirmant les résultats de certaines autres études (Basavarajappa, 2000). Au moment de la 52^e semaine, l'effet de l'âge n'est pas significatif chez les gens d'affaires et les travailleurs qualifiés ; mais pour les autres immigrants, l'estimation a mis en évidence une relation en cloche entre l'âge et le revenu. Le revenu des gens d'affaires et des travailleurs qualifiés est plutôt déterminé par le niveau d'instruction à l'arrivée. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des différences entre les sexes, ci-dessus, l'effet du niveau d'éducation sur le revenu devient significatif et positif pour tous les immigrants au bout de dix ans. Nous constatons ainsi une convergence de la rentabilité de l'éducation entre les immigrants. La durée de travail au Québec avant l'entrée en fonction n'a pas d'effet à la 52^e semaine, mais exerce un effet négatif sur le revenu chez les autres immigrants à la 520^e semaine. Les immigrants de cette catégorie sont pour une grande partie des membres de la famille des gens d'affaires ou des travailleurs qualifiés, et sont souvent moins qualifiés. Il est possible que certains d'entre eux, surtout les jeunes, aient reçu des formations formelles ou informelles après leur arrivée. Ce qui favorise leur revenu mais réduit la durée de travail. L'expérience d'un travail antérieur à la migration exerce un effet négatif à la 52^e semaine sur le revenu des gens d'affaires et des travailleurs qualifiés. En fait, les immigrants qui n'ont pas d'expérience de travail avant l'arrivée ne représentent qu'une petite partie dans le total, soit une proportion de 8,5 %. Néanmoins, ils ont dû posséder certaines compétences autres que l'expérience de travail, qui leur ont permis d'arriver au Québec à titre de gens d'affaires ou de travailleurs qualifiés, par exemple un niveau d'instruction élevé ou la possession d'un capital élevé. Cela leur assure un meilleur revenu. Toutefois, nous retrouvons un effet positif de l'expérience d'un travail sur le revenu chez les gens d'affaires et les travailleurs qualifiés après dix ans de séjour au Québec. Enfin, nous constatons que le revenu des immigrants originaires de l'Europe de l'Ouest ou des États-Unis est significativement plus élevé que celui des autres.

3.3. La décomposition des écarts de probabilité de détenir un emploi et de revenu

Sur la base des estimations économétriques des tableaux 1 et 2 ci-dessus, nous pouvons décomposer les écarts de probabilité d'être en emploi et de revenu entre les différents groupes d'immigrants. Étant donné la fréquence faible de certaines catégories d'immigration (voir tableaux 1 et 2), nous fusionnons l'Afrique subsaharienne avec l'Asie de l'Ouest et Afrique du Nord, et l'Europe de l'Est avec l'Europe de l'Ouest et les États-Unis dans les estimations économétriques de cette section.

Le tableau 3 présente l'évolution des différences, en termes de probabilité de détenir un emploi et de revenu, entre hommes et femmes ; ainsi que celle de la partie expliquée par le rendement des attributs, à savoir la discrimination sur le marché du travail. De la première phase (la 26^e semaine) à la dernière (la 520^e semaine), nous constatons dans l'ensemble une tendance croissante de la différence de probabilité de détenir un emploi entre hommes et femmes. C'est-à-dire qu'en comparaison des hommes, les femmes ont de plus en plus de difficultés pour trouver un emploi sur le marché du travail pendant ces dix ans. Les résultats montrent que la différence entre hommes et femmes est dominée par la segmentation sur le marché du travail. De plus, la partie expliquée par la segmentation sur le marché du travail augmente au fil du temps. Pour certaines phases, le pourcentage de la partie expliquée par la discrimination est supérieur à 100, impliquant que celui de la partie expliquée par la différence de caractéristiques individuelles devient négatif. Cela suggère que la probabilité de trouver un emploi pour les femmes serait plus importante que celle des hommes grâce à de meilleures caractéristiques individuelles. Par contre, cette supériorité est complètement annulée par les discriminations sur le marché du travail.

Regardons maintenant l'écart de revenu. La différence entre les sexes diminue au cours du temps, ce qui est différent de celle de la probabilité d'être employé. Ce résultat témoigne d'une convergence en termes de revenu entre hommes et femmes. Aux quatre premières phases, à savoir les deux premières années après l'arrivée, l'écart de revenu entre hommes et femmes est complètement expliqué par la segmentation sur le marché du travail. Toutefois, l'importance de la segmentation diminue au fil du temps, signifiant qu'en même temps, celle des caractéristiques individuelles augmente.

² D'après une étude menée par Hum et Simpson (2003), les immigrants qui arrivent au Canada déjà adultes reçoivent moins de formation que ceux qui arrivent très jeunes.

Tableau 3

LES DIFFERENCES ENTRE HOMMES ET FEMMES

Semaine	Probabilité de détenir un emploi : \tilde{p}				Revenu hebdomadaire : \tilde{W}			
	Probabilité relative	La différence de rendement des attributs (%)			Revenu relatif	La différence de rendement des attributs (%)		
		$D = I$	$D = O$	$D = 0.5I$		$D = I$	$D = O$	$D = 0.5I$
26	2.29	83.2	46.0	64.6	1.40	97.4	74.6	86.0
52	2.32	90.4	65.0	77.7	1.46	90.6	82.7	86.6
78	1.76	100.0	45.6	72.8	1.47	92.7	82.7	87.7
104	1.55	144.0	65.0	104.5	1.28	87.5	79.9	83.7
130	1.95	138.3	81.4	109.8	1.18	70.2	59.9	65.0
156	2.27	128.1	79.3	103.7	1.21	61.1	55.1	58.1
182	2.17	120.0	66.0	93.0	1.43	83.1	79.9	81.5
208	2.25	129.1	57.3	93.2	1.39	82.8	74.4	78.6
234	2.76	119.6	66.6	93.1	1.36	74.7	74.0	74.4
260	3.16	98.6	80.8	89.7	1.35	70.8	77.3	74.1
286	2.89	103.7	83.7	93.7	1.37	72.8	79.8	76.3
312	2.76	111.7	79.2	95.5	1.32	64.8	79.3	72.1
338	3.27	100.1	79.3	89.7	1.31	55.6	73.1	64.4
364	2.83	93.7	76.4	85.0	1.39	58.0	70.8	64.4
390	2.70	121.4	75.1	98.3	1.42	61.6	71.8	66.7
416	2.99	125.5	80.4	102.9	1.31	51.6	58.7	55.1
442	2.27	126.2	58.5	92.3	1.35	59.6	69.9	64.8
468	2.71	131.6	69.7	100.6	1.31	59.2	56.9	58.1
494	2.39	132.3	65.5	98.9	1.31	62.2	63.8	63.0
520	2.59	134.9	65.5	100.2	1.29	60.6	64.6	62.6

Le tableau 4 présente les différences entre les gens d'affaire et travailleurs qualifiés et les autres immigrants. Nous observons une différence importante entre ces deux groupes d'immigrants à la 26^e semaine. La probabilité de détenir un emploi est beaucoup élevée chez les gens d'affaire et travailleurs qualifiés que chez les autres, et cette différence résulte essentiellement de la discrimination sur le marché du travail. Néanmoins, cette différence a fortement diminué à partir de la 52^e semaine, avant de remonter un peu pendant la période de 156^e à 260^e semaine, à savoir de la 3^e à 5^e année après l'arrivée. En fait, selon nos estimations, la probabilité de détenir un emploi s'accroît uniformément au fil du temps chez les autres immigrants. Pourtant, cette probabilité connaît une forte augmentation chez les gens d'affaire et travailleurs qualifiés de la 3^e à 5^e année, ce qui élargit la différence entre ces deux groupes d'immigrants pendant cette période. Il est possible que ce changement résulte de certains facteurs exogènes, par exemple la demande sur le marché du travail à Montréal, les politiques gouvernementales, etc. À partir de la 5^e année, la probabilité relative diminue jusqu'à la dernière phase.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les « gens d'affaires » et les « travailleurs qualifiés » sont deux sous-catégories particulières, regroupant les immigrants les plus qualifiés. Nous avons de bonnes raisons de croire que les immigrants de ces deux types, grâce à leurs meilleures qualifications, font face à un marché du travail concurrentiel dans lequel la discrimination est peu importante. C'est-à-dire que le cas où $D = I$ est plus proche de la réalité. Comme la partie expliquée par la segmentation sur le marché du travail est négative pour la plupart des phases, nous pouvons dire que la différence en termes de probabilité de détenir un emploi entre les gens d'affaires et travailleurs qualifiés et les autres immigrants se traduit essentiellement par celle des caractéristiques individuelles, D'ailleurs, la partie expliquée par cette dernière augmente dans l'ensemble au fil du temps ; parallèlement, la segmentation sur le marché du travail diminue.

En ce qui concerne la différence de revenu entre les deux catégories d'immigration, nous observons que l'écart de revenu fluctue autour de 1,40, avec une tendance à la baisse pendant ces dix ans. La différence de caractéristiques prédomine dans les deux sources de l'écart de revenu, et son importance augmente au fil du temps. L'effet de la segmentation sur le marché du travail devient peu important à partir de la 5^e année.

Tableau 4

LES DIFFERENCES ENTRE LES GENS D'AFFAIRE ET TRAVAILLEURS QUALIFIES ET LES AUTRES IMMIGRANTS

Semaine	Probabilité de détenir un emploi : \tilde{p}				Revenu hebdomadaire : \tilde{W}			
	Probabilité relative	La différence de rendement des attributs (%)			Revenu relatif	La différence de rendement des attributs (%)		
		$D = I$	$D = O$	$D = 0.5I$		$D = I$	$D = O$	$D = 0.5I$
26	3.13	104.0	77.0	90.5	1.34	-9.2	47.2	19.0
52	1.86	35.1	46.5	40.8	1.45	32.1	52.5	42.3
78	1.74	-59.1	22.1	-18.5	1.50	32.7	45.1	38.9
104	1.65	-68.1	23.4	-22.4	1.40	27.4	20.6	24.0
130	1.34	-164.1	-27.2	-95.6	1.39	19.4	54.6	37.0
156	1.69	-140.9	18.7	-61.1	1.32	5.5	56.2	30.8
182	1.85	-123.2	24.2	-49.5	1.41	29.9	55.4	42.7
208	2.26	-36.5	35.2	-0.6	1.39	28.2	54.6	41.4
234	1.95	-71.0	20.5	-25.2	1.40	20.0	52.6	36.3
260	2.66	-18.0	39.2	10.6	1.37	0.1	47.2	23.6
286	1.72	-1.5	-36.5	-19.0	1.38	-1.1	66.9	32.9
312	1.80	23.5	-43.0	-9.7	1.40	2.8	74.6	38.7
338	1.82	51.1	-7.4	21.9	1.46	17.0	72.7	44.9
364	1.75	35.6	-0.3	17.7	1.46	2.2	67.4	34.8
390	1.41	-210.6	-53.7	-132.1	1.45	-8.8	67.1	29.1
416	1.40	-291.2	-56.4	-173.8	1.42	-15.8	65.1	24.7
442	1.43	-356.3	9.6	-173.4	1.38	-13.1	66.2	26.6
468	1.52	-219.2	-40.1	-129.6	1.38	-18.6	75.3	28.4
494	1.43	-306.4	-143.5	-225.0	1.37	-13.8	73.9	30.0
520	1.41	-252.4	-153.3	-202.8	1.36	-12.6	63.3	25.4

Conclusion

La présente étude examine d'abord les déterminants de l'insertion économique des nouveaux immigrants et aborde ensuite une évaluation des différences de probabilité de détenir un emploi et de revenu entre les divers groupes d'immigrants au cours de leurs dix premières années de séjour au Québec. Ce travail permet ainsi d'élargir le cadre d'analyse des études précédentes sur les imperfections du marché du travail.

Nos résultats montrent que les femmes se trouvent dans une situation relativement défavorable sur le marché du travail au Québec, tant en termes de probabilité de détenir un emploi qu'en termes de revenu. Les différences entre hommes et femmes résultent essentiellement de la discrimination sur le marché du travail. Après dix ans de séjour au Québec, l'écart de revenu entre les deux sexes diminue, alors que l'écart de probabilité de l'accès aux emplois persiste et que la part expliquée par les discriminations devient de plus en plus importante avec le temps. Par ailleurs, les estimations économétriques montrent que l'effet du capital humain sur l'insertion des femmes dans le marché du travail est faible, alors que celui-ci est significatif pour le revenu, voire plus important que chez les hommes, après dix ans de séjour au Québec. Ces résultats suggèrent que : (i) la faculté d'adaptation des femmes migrantes est plus faible que celle des hommes et qu'elles ont besoin d'une phase de transition pour retrouver leurs compétences ; et (ii) qu'un aspect essentiel de la perfection du marché du travail consiste à éliminer des obstacles à l'accès à l'emploi pour les femmes.

En ce qui concerne les différences entre les catégories d'immigrants, les gens d'affaires et les travailleurs qualifiés sont significativement favorisés sur le marché du travail grâce à leurs meilleures qualifications. Les différences entre eux et les autres immigrants sont à la fois dues à des caractéristiques individuelles et à la discrimination dans la première phase suivant l'arrivée. Nos résultats font cependant ressortir des tendances à la résorption de ces différences et de la discrimination au fil du temps, tant en termes d'accès à l'emploi qu'en termes de revenu.

Bibliographie

- Akbari A.H., 1999, « Immigrants 'Quality' in Canada: More Direct Evidence of Human Capital Content, 1956-1994 », *International Migration Review* 33(1), p. 156-175.
- Basavarajappa K.G., 2000, « Distribution, Inequality and Concentration of Income among Older Immigrants in Canada », *International Migration* 38(1), p. 48-67.
- Becker G., 1971, *The Economics of Discrimination*, Chicago: University of Chicago Press.
- Blinder, A.S., 1973, « Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates », *Journal of Human Resources* 8, p. 436-455.
- Bloch A., Galvin T., Harrell-Bond B., 2000, « Refugee Women in Europe: Some Aspects of the Legal and Policy Dimensions », *International Migration* 38(2), p. 169-190.
- Borjas G.J., 1987, « Self-selection and the Earnings of Immigrants », *The American Economic Review* 77(4), p. 531-553.
- Chiswick B.R., Miller P.W., 2003, « The complementarity of language and other human capital: immigrant earnings in Canada », *Economics of Education Review* 22, p. 469-480.
- Ehrenberg R.G., Smith R.S., 1982, *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*, Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Farley R., Allen J., 1986, *The Labor Line*, New York: Macmillan.
- Feagin J. R., 1978, *Racial and Ethnic Relations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goza F., DeMaris A., 2003, « Unemployment Transitions among Brazilians in the United States and Canada », *International Migration* 41(5), p. 127-152.
- Hum D., Simpson W., 2003, « Job-Related Training Activity by Immigrants to Canada », *Canadian Public Policy* 29(4), p. 469-490.
- Liu P-W., Zhang J., Chong S-C., 2004, « Occupational segregation and wage differentials between natives and immigrants: evidence from Hong Kong », *Journal of Development Economics* 73, p. 395-413.
- McAllister, I., 1995, « Occupational Mobility among Immigrants : The Impact of Migration on Economic Success in Australia », *International Migration Review* 29(2), p. 441-467.
- Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, 1989, *Consultation sur les niveaux d'immigration. Le cadre administratif et les aspects légaux et réglementations de l'immigration au Québec*, Direction des communications.
- Oaxaca R., 1973, « Male-female wage differentials in urban labor markets », *International Economic Review* 14(3), p. 693-709.
- Oaxaca R., Ransom, M.R., 1994, « On discrimination and the decomposition of wage differentials », *Journal of Econometrics* 61, p. 5-21.
- Piché V., Bélanger L., 1995, *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*, Montréal, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des études et de la recherche, collection Notes et documents, no° 5.
- Piché V., Renaud J., Gingras L., 2002, « L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal : une approche longitudinale », *Population-F* 57(1), p. 63-90.
- Reimers C.W., 1983, « Labour Market Discrimination Against Hispanic and Black Men », *Review of Economics and Statistics* 65(4), p. 570-579.

Reitz J.G., 2001, « Immigrant Success in the Knowledge Economy: Institutional Change and the Immigrant Experience in Canada », 1970-1995, *Journal of Social Issues* 57(3), p. 579-613.

Renaud J., Gingras L., Vachon S., Blaser C., Godin J.-F., Gagné B., 2001, *Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*, Collection Études, recherches et statistiques, Les Publications du Québec.

Renaud J., Piché V., Godin J.-F., 2003, « L'origine nationale et l'insertion économique des immigrants au cours de leurs dix premières années au Québec », *Sociologie et sociétés* 35(1), p. 165-184.

Swidinsky R., Swidinsky M., 2002, « The Relative Earnings of Visible Minorities in Canada: New Evidence from the 1996 Census », *Relations Industrielles/Industrial Relations* 57(4), p. 630-659.

Todaro M.P., 1997, *Economic Development*, London: Longman.

Zavodny M., 2003, « Race, wages, and assimilation among Cuban immigrants », *Population Research and Policy Review* 22, p. 201-219.

CÉREQ
Dépôt légal 2^e trimestre 2005

Imprimé par le Céreq
Marseille

LIRHE

Laboratoire Interdisciplinaire de recherche
sur les Ressources Humaines et l'Emploi



CENTRE NATIONAL
DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

LASMAS



RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 2-11-094880-9
ISSN : 1763-6213
28 €

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

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

www.cereq.fr