

## L'intégration, une phase de l'insertion

Par Thomas Guy

*Dans le cadre de l'apprentissage, la notion d'insertion est ici revisitée pour être définie comme un processus de coproduction d'une première qualification par le jeune et l'entreprise. L'insertion se déroule en plusieurs phases, elle s'arrête quand le jeune apprenti demande à être reconnu comme un salarié à part entière.*

Les travaux relatifs à l'insertion professionnelle des jeunes s'appuient sur des définitions hétérogènes de la notion même d'insertion. J. Vincens (1997) propose de classer ces définitions en deux pôles :

Le « pôle de l'extériorité », d'une part, dont les travaux tentent de s'appuyer sur des éléments objectifs. Celui qui étudie l'insertion définit un état. Il considère que dès qu'un entrant dans la vie active est dans cette situation, il est inséré. Les études reposant sur ces définitions s'inscrivent généralement dans des préoccupations macro ou meso-sociales. L'objectif est d'aboutir à une dichotomie : un individu est ou n'est pas dans l'état caractérisant l'insertion professionnelle.

Le « pôle de l'intériorité » d'autre part, dont les travaux se fondent sur des définitions subjectives de l'insertion. En fait, les enquêtés sont interrogés sur leur définition de l'insertion. Peu d'études sur l'insertion utilisent explicitement une définition subjective. Dans la plupart des cas, la cohorte est définie *a priori* à partir d'un état initial qui date le début du processus d'insertion. Le caractère subjectif de l'investigation s'applique dans la détermination de la fin du processus d'insertion.

Les frontières entre ces deux pôles ne sont pas étanches. Certains travaux cherchent à emprunter aux deux approches. Cependant, depuis une dizaine d'an-

Thomas Guy est responsable Emploi-Formation au sein de Grandjouan Onyx (filiale propreté de Vivendi Environnement pour les régions Pays de Loire et Bretagne). Docteur en économie, il a plus particulièrement étudié l'appropriation de la politique d'apprentissage par les filiales « transport » et « propreté » de Vivendi Environnement. Cette recherche a été menée entre 1997 et 2000 dans le cadre d'une convention Cifre (Conventions industrielles de formation par la recherche en entreprise) entre Vivendi Environnement et le Laboratoire d'Économie Sociale de Paris 1. Il a ensuite collaboré pendant deux ans (2000-2001) à la mise en place de l'Observatoire Social de Vivendi Environnement. Dans ce cadre, il s'est intéressé à des sujets divers : les difficultés de recrutement, la formation des cadres et leur intégration, les évolutions des emplois d'agents de maîtrise.

nées, les débats sur la notion d'insertion semblent s'être rigidifiés, entre les tenants des récits de vie attachés à l'irréductibilité du fait biographique, et ceux des enquêtes longitudinales qui œuvrent à une analyse macrosociale des dynamiques du marché du travail.

Loin de vouloir dépasser ce clivage, cet article se focalise sur un cas particulier : celui de l'insertion d'une promotion d'apprentis ayant suivi un cursus au sein d'un centre de formation quasi-intégré à un grand groupe. Au travers d'entretiens semi-directifs réalisés au fil des deux années de formation, il cherche à saisir un schéma général d'explication des transformations identitaires pendant l'aboutissement du processus d'insertion.

Ce cas est particulier pour deux raisons principales :  
– l'originalité du dispositif de formation lui-même (cf. **encadré 1**).

– Le type de public accueilli. Ces jeunes étaient sortis du système éducatif environ depuis trois ans. Les parcours professionnels étaient marqués par une succession de missions d'intérim, de CDD, voire de contrats aidés. Ces jeunes étaient demeurés dans une périphérie instable du marché de l'emploi sans réussir à accéder à un emploi stable, ou sans le vouloir. Cette moyenne d'âge élevée (vingt et un ans) est liée à l'obligation, dans trois des quatre sections de niveau V (niveaux CAP, BEP, diplômés ou non) de passer un permis « poids lourd » ou « transport en commun » pour exercer pleinement le métier à l'issue des deux ans d'apprentissage.

Début 1997, trois promotions avaient déjà été accueillies à l'IEU. Parmi les responsables de la DRH du groupe et du centre de formation, le sentiment dominant était celui d'une incompréhension par rapport au travail de socialisation et de professionnalisation que le dispositif de formation exerçait sur les jeunes qui le suivaient. Afin de saisir cette dynamique des identités professionnelles et sociales, nous avons mis en place une étude longitudinale sur un panel de vingt et un apprentis (cf. **encadré 2**).

Cet article est structuré en deux parties. Dans un premier temps, nous essaierons d'explicitier la vision de l'insertion avec laquelle nous avons abordé ce public relativement hétérogène. Dans une seconde partie, au travers de l'étude de soixante trois entretiens, nous avons pu dégager des phases ou des temporalités de l'apprentissage ; nous proposons enfin un schéma

d'explication des transformations identitaires des apprentis au cours des deux années.

## ■ L'INSERTION ÉCLATÉE

M. Vernières (1997) proposait de définir l'insertion comme « *un processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi* » (Vernières, 1997, p. 11). L'insertion est tendue vers son objectif final, sa finalité économique : l'acquisition d'une qualification requise par le système productif et échangeable sur le marché du travail. À la sortie de l'appareil éducatif, un jeune ne saurait être qualifié. Il doit encore transformer en qualification les acquis de sa formation. La fin de la période d'insertion correspond au moment où l'individu a accumulé suffisamment d'expérience professionnelle pour lui permettre de valoriser une qualification sur le marché du travail. La stabilité du contrat de travail n'est pas synonyme de la fin de la phase d'insertion. « *L'usage du terme "stabilisé" et non point de "stable" est essentiel. En effet, il indique que le processus d'insertion peut se conclure par une position durablement instable dans le système d'emploi* » (ibid, p. 19).

## ■ Qu'est-ce qu'une position stabilisée dans l'emploi ?

La notion de position stabilisée, comme le note J. Vincens (1997), place la définition de M. Vernières (1997) à l'articulation des définitions objective et subjective de l'insertion. La difficulté soulevée par la définition objective de l'insertion est de préciser à quel moment un individu est stabilisé, surtout dans l'instabilité.

Pour un comédien, l'instabilité professionnelle, la multiplicité des expériences et des attachements sont survalorisées par la profession et peuvent être considérées comme un état caractérisant une position stabilisée dans l'emploi. Cependant, pour la majorité des jeunes, le but de la phase d'insertion est d'obtenir une stabilité professionnelle se traduisant par l'accès à un CDI (contrat à durée indéterminée). L'accès à l'emploi stabilisé, la décision d'accumuler suffisamment d'expériences dans un domaine d'acti-

## Un centre de formation intégré : l'Institut de l'Environnement Urbain

Depuis 1994, la CGEA, filiale de la Compagnie Générale des Eaux à l'époque, spécialisée dans les activités de la « propreté » et du « transport de voyageurs », développe une politique de formation initiale massive et originale.

Afin de mieux répondre aux nouveaux enjeux des métiers (changement réglementaire et législatif, plus grande exposition médiatique de ces activités, évolutions des matériels), la volonté de la CGEA de professionnaliser ses personnels s'est traduite par la création, en partenariat avec la Chambre de commerce et d'industrie de Versailles Val d'Oise-Yvelines, d'un Centre de Formation des Apprentis (CFA), **l'Institut de l'Environnement Urbain (IEU)** à Cergy-Pontoise. Ce centre a eu pour mission première de former les apprentis des entreprises de la CGEA.

En 1994, ce CFA ouvre une première série de sections pour les personnels ouvriers. 3 CAP et 1 BEP préparent aux métiers de base de CGEA (Conducteur-receveur, Conducteur de benne à ordures ménagères, Agent spécialisé de nettoyage) :

- Le CAP « Agent accueil et de conduite routière »
- Le CAP « Gestion de déchets et propreté urbaine »
- Le CAP « Maintenance et hygiène des locaux »
- Le BEP « Maintenance des véhicules industriels »

Pour former ses cadres d'exploitation, la CGEA participe, en partenariat avec l'université de Cergy-Pontoise, à la mise en œuvre du diplôme universitaire « Gestion des services urbains »

Cette politique de formation initiale s'organise autour de **4 principes** :

- L'apprentissage ;
- L'aspect diplômant : toutes ces formations débouchent sur un diplôme de l'Éducation nationale ;
- L'obligation d'usage de l'apprentissage pour les filiales. L'objectif apprentissage, clairement exprimé par la direction générale, a été, à partir de 1997, d'embaucher 1,5 % de l'effectif France concerné par ces diplômes ;
- L'obligation d'embauche des apprentis diplômés en contrat à durée indéterminée et à temps plein dès lors qu'ils obtiennent leur diplôme.

Depuis 1994, 1 300 jeunes sont passés par ce dispositif ou sont en cours de formation. 663 ont intégré la CGEA par ce biais. Selon les années et les sections, entre 80 et 100 % des jeunes qui passent le diplôme l'obtiennent et sont embauchés à la CGEA. Les études d'insertion menées chaque année par l'institut BVA à la demande de l'Observatoire des Ressources Humaines de CGEA auprès des jeunes sortis 30 mois auparavant du CFA, convergent. La dernière enquête de février 2001 révélait que les apprentis diplômés étaient pour 85 % d'entre eux encore en poste.

À partir de 1998, la CGEA constate une absence d'offre de formation continue adaptée à ses métiers ; elle décide de confier à l'Institut de l'Environnement Urbain une mission plus large de développement des compétences des salariés et de structuration de la politique de formation continue en étroite collaboration avec les opérationnels des différents métiers. Pour la première fois, en 1998, l'IEU accueille plus de 3 000 stagiaires. En 2001, l'IEU aura dispensé plus de 100 000 heures de formation.

En formation continue comme en formation initiale, les formations diplômantes sont privilégiées. Pour ce faire, la CGEA et l'IEU se sont engagés dans la « validation des acquis professionnels » auprès des salariés. Depuis 1996, 196 salariés ont obtenu un diplôme grâce à ce dispositif.

## Observer un processus de construction identitaire en cours d'insertion Suivi d'un panel de 21 apprentis

Le programme de recherche mis en œuvre dans le cadre de la convention CIFRE (Convention industrielle de formation par la recherche en entreprise) à la CGEA s'est basé sur un suivi longitudinal de 21 apprentis entrés en formation en septembre 1997 pour suivre un cursus de niveau V (niveaux CAP-BEP diplômés ou non). Le choix des apprentis a été réalisé sur le principe du volontariat, en veillant à ce que soit respectée la diversité de la promotion, notamment vis-à-vis du niveau de formation initiale. Ce panel d'apprentis a été interrogé à trois reprises au cours du programme :

Au début de la formation pour appréhender comment l'apprenti ressentait les premiers mois de son apprentissage, et comment son entrée à l'IEU s'articulait dans sa trajectoire biographique. Dans cette phase, l'apprenti seul était interviewé sans prendre en compte le contexte de l'entreprise. Ce premier entretien visait à saisir dans quelles logiques se plaçaient les apprentis lors de leur entrée en apprentissage. Il était centré sur deux objets : d'une part, la reconstruction de la période séparant l'apprenti de sa sortie du système éducatif ; d'autre part, le rapport au travail des apprentis avant d'entrer en formation à l'Institut de l'Environnement Urbain.

Au bout d'un an de formation, à l'issue de la phase de découverte de l'entreprise. L'apprenti passe son permis « transport en commun ou « Poids Lourd » ; il possède alors un élément central de sa qualification. Le deuxième entretien et une partie du troisième entretien, étaient plus centrés sur le vécu de l'apprenti au cours de l'alternance. Il s'agissait de mesurer comment les apprentis incorporaient les savoirs acquis en formation et l'expérience de terrain, comment cette originalité de la qualification de ces salariés leur conférait une place particulière dans les collectifs ouvriers.

À la sortie de l'apprentissage, en novembre et décembre 99. Il s'agit de faire le point sur le passage de l'examen et sur l'entrée dans l'entreprise. L'obtention du diplôme s'affirme comme un rite de passage, une entrée dans le collectif ouvrier. La carrière professionnelle s'ouvre devant eux, quelles visions en ont-ils ?

Ces trois points permettaient de dégager un laps de temps entre les différents entretiens et donc de mesurer des évolutions. D'autre part, ces trois points avaient été préalablement identifiés par les responsables de formation comme des tournants de la formation. Parmi les 21 apprentis, 3 ont abandonné au cours de la formation, nous les avons alors rencontrés à leur domicile, conformément au contrat initial. Le mode d'interrogation était identique. Il s'agissait de laisser *l'interviewé* raconter sa vie librement. *L'intervieweur* devait écouter et relancer le moins possible l'apprenti. L'axe de sollicitation était : « *racontez votre histoire depuis votre sortie de l'école, depuis l'entrée en apprentissage ou depuis votre entrée en deuxième année.* »

tivité afin de constituer une qualification, sont aussi des décisions subjectives et personnelles. Lorsque les apprentis narrent leur trajectoire d'insertion, ils évoquent parfois dans leur début de cursus professionnel des opportunités d'insertion qu'ils n'ont pas saisies. Mais ils ajoutent que l'insertion dans cet emploi ne leur est pas apparue viable à moyen terme. S'agissant de l'individu, la dimension subjective de l'insertion

est mise en avant, car seul l'individu peut faire le choix de s'engager dans un type de carrière. À l'inverse, pour une cohorte, l'insertion apparaît comme un phénomène objectif lié à la comparaison des rythmes d'accès à l'emploi stable ou stabilisé. Il y a objectivation des rythmes d'insertion d'une population par rapport à une autre. Par exemple, O. Joseph *et alii* (1997) définissent l'expérience qualifiante

comme un emploi (ou un ensemble cumulé d'emplois) occupé par un jeune chez le même employeur pendant au moins un an, ou faisant l'objet d'une formation complémentaire d'au moins 300 heures. Grâce à cette définition, une succession de « petits boulots » peut constituer une expérience qualifiante. Ils rendent ainsi opérationnelle la définition de M. Vernières (1997).

C'est la plasticité de la définition qui la rend efficace. Cette définition se situe à l'articulation des quatre faces de l'insertion : à l'articulation des dimensions subjective et objective et à celle des dimensions individuelle et collective. Cependant, cette plasticité s'affirme aussi comme sa principale faiblesse, puisque chaque auteur, s'inspirant de celle-ci, réajuste la définition à partir des besoins de son terrain et de ses investigations. Nous n'allons pas déroger à la règle. Un faisceau de visions de l'insertion non unifiées se développe autour de la notion d'insertion dégagée par M. Vernières.

## ■ L'insertion ou les ouvertures du présent

C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger (1995) éclairent l'analyse des itinéraires d'insertion par la prise en compte de ce qui motive ces trajectoires : la dynamique des individus. Nos analyses, tirées du suivi longitudinal des vingt et un jeunes de la promotion 97-99 sont de nature différente. Là où C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger envisagent « ce moratoire, ce temps à soi pour se construire » « une phase "dite" d'insertion » (1995, p. 85), utilisée par les jeunes comme un « temps de décryptage du social », « un outil de report des grands choix de vie » (*ibid*, p. 85) et dont le but est de permettre à ces jeunes « mal "socialisés" du point de vue de la société qui les accueille » (*ibid*, p. 81) de comprendre cette société qui leur ouvre les bras, nous observons

---

« *L'insertion  
apparaît d'emblée  
comme  
un moment  
de rupture  
de la cohérence  
de l'identité* »

---

une volonté farouche de s'intégrer dans cette société qui ne les accueillait pas, une angoisse de la relégation, une conscience des mécanismes de l'exclusion, non pas un temps de respiration avant le grand saut dans l'âge adulte, mais une « apnée sociale ». Là où C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger pointent la nécessité d'une politique de la jeunesse, nous observons une raréfaction des emplois qualifiés correspondant aux diplômes obtenus par les primo-entrants au sein de l'appareil scolaire. Cependant, la période d'insertion demeure un temps majeur de construction des identités et de socialisation.

Un temps de construction des identités car c'est au cours de la phase d'insertion que s'opèrent les passages des savoirs scolaires vers une qualification, et d'une identité d'élève vers une identité professionnelle. La qualification est enserrée dans un ensemble plus large, l'identité professionnelle. La qualification et l'identité professionnelles s'acquièrent dans le même mouvement de l'individu. L'insertion apparaît d'emblée comme un moment de rupture de la cohérence de l'identité.

Classiquement, parmi les théories de l'action et de l'acteur, deux grandes tendances sont à distinguer. Certains modèles confèrent un poids déterminant aux expériences passées de l'acteur. Les actions futures découlent d'un vécu intériorisé (P. Bourdieu, 1994 ; E. Durkheim, 1981). D'autres modèles mettent l'accent sur la détermination du choix dans l'instant présent (R. Boudon, 1979 ; E. Goffman, 1991). Les premiers négligent ce qui est de l'ordre de l'interaction singulière, les autres ce qui dépend du passé incorporé. L'analyse des choix individuels prend tout son sens dans cet aller-retour entre le passé et le présent (B. Lahire, 1998), dans une prise en compte conjointe des expériences socialisantes antérieures et des décisions présentes en situation. La question du poids relatif des expériences passées et de la situation présente est liée à celle de la pluralité de l'acteur. « *Si l'acteur est le produit d'une condition familiale homogène et univoque d'existence X et qu'il ne rencontre au cours de sa vie que des situations analogues à X, alors passé et présent ne font plus qu'un. [...] L'articulation passé-présent ne prend donc tout son sens que lorsque "passé" (incorporé) et "présent" (contextuel) sont eux-mêmes fondamentalement pluriels, hétérogènes* » (Lahire, 1998,

pp. 54-55). C'est le cas lors de la phase d'insertion puisque le jeune passe d'une socialisation familiale et scolaire à une socialisation acquise dans le cadre professionnel. L'insertion est un moment où l'individu puise dans ses expériences diverses – scolaires, associatives, familiales – pour assurer la pérennité de la cohérence de son Moi. Le but est de réussir à franchir ce cap comme une continuité et non comme une rupture, de le vivre sans crise de l'identité. Pour le jeune, l'enjeu n'est pas de réussir à trouver une cohérence, mais souvent d'éviter l'éclatement de son identité<sup>1</sup>. C'est le temps d'insertion qui remet en cause la cohérence de l'identité en introduisant une discontinuité temporelle et en perturbant la liaison passé-présent. Les apprentis, lors des premiers entretiens, expliquent en quoi l'apprentissage, tel qu'il est envisagé dans la liaison IEU-CGEA, leur est apparu comme un moyen contraignant mais sûr d'éviter le déclassement vers le bas. L'objectif était alors, dans un contexte économique dégradé, d'assurer une continuité du modèle familial. Au cours de la phase d'insertion, le présent est ouvert en termes de construction de la trajectoire professionnelle, car l'individu puise dans la pluralité de ses expériences passées pour répondre à la situation présente.

## ■ Les mobilisations du passé

Que mobilise l'individu pour répondre à une situation donnée, à un moment de son existence ? Dans la phase d'insertion, pourquoi un jeune qui laisse passer à plusieurs reprises des occasions d'accéder à un emploi stable décide, dans une situation donnée, de « prendre » un emploi qui *a priori* est analogue aux précédents ? Quotidiennement, les conseillers en mission locale en charge de l'orientation des jeunes vers l'emploi et/ou vers la formation sont confrontés à cette question. Trois éléments de réponse s'entremêlent :

- Une réponse en termes de processus. Il est nécessaire de laisser le temps au « travail de deuil » des ambitions premières. Une même proposition d'emploi à plusieurs années d'intervalle peut faire l'objet de réponses différentes. Ce qui était inac-

ceptable quelques mois après la sortie de l'école, alors que le jeune espérait encore obtenir un emploi en relation avec les diplômes obtenus – même si les débouchés de cette formation étaient peu nombreux – peut devenir acceptable après une année de « petits boulots ».

- Une réponse en termes de schèmes d'actions intériorisés. Comment deux emplois, en apparence équivalents pour l'observateur, résonnent-ils chez un jeune de manière différente ? Un apprenti entre à l'IEU. Il a passé les deux années précédentes à préparer un diplôme en contrat de qualification. Quelques mois avant l'examen, l'école dépose le bilan en oubliant d'inscrire ses élèves aux examens. La formation reste inachevée, les relations au sein de l'entreprise ont été tendues tout au long du contrat de qualification. L'apprenti estime avoir été relégué dans un rôle de stagiaire sans responsabilité. Pourquoi accepte-t-il d'entrer en apprentissage l'année suivante ? Pourquoi ne mobilise-t-il pas ce passif avec l'alternance pour refuser l'offre de l'IEU ? Il fait référence à cet échec pour mieux souligner les atouts de l'apprentissage à l'IEU : la solidité financière de l'IEU qui se traduit dans la beauté des bâtiments, les responsabilités qui lui ont été confiées dès son arrivée dans l'entreprise, le fait d'être considéré comme un salarié et non comme un apprenti.
- À ces deux premières réponses s'en ajoute une autre en termes de contexte. La décision de s'engager vers tel ou tel type de carrière subit la forte influence du contexte. Le contexte de la décision joue comme une structure de sélection des expériences mobilisables, « comme *filtre offrant la possibilité à certains schèmes de s'activer, mais fermant aussi toute possibilité d'expression, d'activation à d'autres schèmes.* » « *Changer de contexte (professionnel, conjugal, familial, amical,...) c'est changer les forces qui agissent sur nous* » (Lahire, 1998, p. 69). La congruence entre les valeurs familiales d'attachement au travail et les caractéristiques des métiers de la CGEA (valorisation de l'autonomie et de la responsabilité), joue dans certains cas comme un élément moteur de l'inscription de certains jeunes dans le dispositif d'apprentissage. Dans d'autres cas, l'influence familiale est négative. Ainsi, pourquoi le conseiller en mission locale n'a-t-il pas réussi à présenter un candidat à l'apprentissage alors

<sup>1</sup> L'insertion est aussi un moment privilégié de l'expérience au sens de F. Dubet (1994) : « *L'expérience a pour enjeu la destruction de la personnalité, parce qu'ils n'arrivent pas à maîtriser la diversité des logiques d'action qui les guident* » (p. 18).

qu'une entreprise du groupe CGEA cherchait à recruter un dans la commune ? Malgré les efforts de persuasion du conseiller auprès d'un jeune correspondant au profil, ce dernier ne s'est pas rendu à l'entretien d'embauche : sa famille lui avait interdit de s'y rendre, jugeant ce travail indigne et dégradant pour son fils.

Au cours de cette phase d'insertion, le jeune doit trouver un point de correspondance entre les actes d'attribution et les actes d'appartenance (C. Dubar, 1991). Les actes d'attribution sont ceux qui visent à définir « *quel type d'homme (ou de femme) vous êtes ?* » c'est-à-dire l'identité pour autrui. De manière complémentaire, les actes d'appartenance sont ceux qui expriment « *quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être ?* ». C'est-à-dire l'identité pour soi. De ce jeu entre identité pour autrui et identité pour soi et entre identité sociale héritée et identité sociale visée naît un champ des possibles dans lequel se développent les stratégies identitaires. « *Parmi les événements les plus importants pour l'identité sociale, la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome. Certes, l'ensemble des choix d'orientation plus ou moins forcés ou assumés représente une anticipation importante du futur statut social. L'entrée dans une "spécialité" disciplinaire ou technique constitue un acte significatif de l'identité virtuelle. Mais c'est dans la confrontation avec le marché du travail que se situe sans doute aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus de la génération de la crise* » (C. Dubar, 1991, p. 122). De cette confrontation dépend en partie la reconnaissance par l'entreprise des savoirs scolaires, l'accès à un statut, les perspectives de carrières, la maîtrise par l'individu de ses projets professionnels, la détermination d'un niveau d'aspiration réaliste. « *C'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une identité professionnelle de base qui construit non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage* » (ibid, p. 123). Ce report des enjeux de la carrière sur la phase d'insertion est lié à la faiblesse du rôle de la formation professionnelle continue (FPC) en tant qu'outil de remodelage des qualifications (C. Dubar, 1995).

Même s'il y a un développement de la FPC – sept fois plus de stagiaires par an en 1994 qu'au début des années 70 –, les stages dispensés sont de plus en plus courts et ont des impacts de plus en plus limités sur les qualifications en cours de carrière. À l'instar de l'ensemble de la formation continue, l'accès à la FPC serait inégalitaire. Un ouvrier ou employé non qualifié a environ dix chances sur cent d'aller annuellement en formation contre quarante chances sur cent pour un ingénieur ou cadre supérieur.

---

« *Seule l'intégration apparaît comme un processus d'intériorisation des règles du métier et d'adhésion à la communauté de travail* »

---

## ■ Insertion et intégration

Dans ce contexte, la phase d'insertion s'allonge et devient de plus en plus complexe car le trait dominant de ces trois dernières décennies est la reformulation des modalités d'intégration des jeunes dans l'entreprise. L'intégration des jeunes dans l'entreprise, notamment dans les milieux ouvriers, procédait de l'inscription au sein de la communauté de l'entreprise. Ce modèle d'intégration suppose « *une sorte de pacte communautaire entre la famille élargie et l'entreprise. Ce pacte garantit la cooptation et la prime éducation morale et professionnelle des enfants qui formeront la main-d'œuvre dont aura besoin demain l'entreprise* » (P. Cam, 1998, p. 566). P. Bourdieu (1984) citait l'exemple d'un jeune fils de mineur, mineur lui-même, et pour qui descendre à la mine avait marqué la frontière symbolique entre l'adolescence et l'âge adulte, entre socialisation familiale et socialisation professionnelle. L'intériorisation des règles et des coutumes s'effectuait dans un processus continu. Même si ce type de transition professionnelle reste exceptionnel, le contexte des *Trente glorieuses* semble évoquer une absence de discontinuité entre l'institution scolaire et la vie professionnelle. Par ailleurs, la structure des emplois se tertiarise, l'Éducation nationale produit les diplômés répondant aux demandes des entreprises. La

conjoncture du plein-emploi permet à un jeune non satisfait par son emploi de retrouver rapidement un autre poste. L'insertion est courte, seule l'intégration apparaît comme un processus d'intériorisation des règles du métier et d'adhésion à la communauté de travail.

La dégradation de la conjoncture, l'estompement des mondes ouvriers, le découplage des niveaux de qualification des emplois rendent de plus en plus hiératique ce processus d'insertion. Les possibilités d'intégration se font plus rares. Mais lorsqu'un apprenti quitte un poste où il devait accéder à un CDI pour commencer un apprentissage huit ans après une première sortie de l'appareil éducatif, sous prétexte qu'il ne se voyait pas travailler à la chaîne à vingt-cinq ans, la situation est celle d'un jeune qui refuse l'intégration dans ce poste, qui refuse d'intérioriser les règles du poste.

P. Cam (1998) proposait une vision opposant intégration et insertion. L'intégration est alors la modalité traditionnelle d'entrée dans le monde du travail ; elle implique « l'adhésion à des valeurs communes définies indépendamment des individus » (P. Cam, 1998, p. 565). L'insertion se définit non plus au travers de la communauté de travail mais se réduit à « une simple relation contractuelle avec l'employeur et à des interactions de travail » (*ibid*, p. 565). La différence entre insertion et intégration est alors une différence de nature de l'attachement au collectif de travail. Pour P. Cam, il s'agit de deux modalités de construction du lien professionnel et social.

O. Joseph *et alii* (1997) font de l'intégration le négatif (au sens photographique du terme) de l'insertion. Si l'insertion renvoie à la trajectoire individuelle du jeune, symétriquement l'intégration renvoie à un processus qui concerne, de façon centrale, l'entreprise, ses règles et modes de gestion de la main-d'œuvre, son (ou ses) collectif(s).

Pour nous, l'intégration est un des stades de l'insertion qui permet au jeune d'accéder à la qualification à travers une première expérience longue. Même si nous nous plaçons plus dans un contexte de reproduction sociale d'une génération sur l'autre, l'accès à la qualification demande de la part des jeunes un minimum d'intérêt pour le poste, un minimum d'intérêt à exercer ce métier plutôt qu'un autre. La production de cette qualification de base, cruciale dans le contexte français, est le fruit d'une interaction

entre l'entreprise et les jeunes qu'elle recrute. « Une telle expérience n'est pas une simple acquisition de savoirs pratiques et de règles et normes de l'entreprise, c'est aussi une confrontation avec les savoirs scolaires et normes de l'école ; c'est également pour le jeune tout un travail d'adaptation au monde de l'entreprise, de socialisation, voire d'acculturation » (O. Joseph *et alii*, 1997, p. 286). L'entreprise<sup>2</sup> s'apparente à un système culturel qui confère un temps, un espace, une organisation hiérarchique et un langage. Comme le note P. Cam (1995), l'entreprise peut rencontrer des difficultés accrues pour que les jeunes intègrent ses codes ; en effet, l'usage des contrats temporaires fait du collectif de travail un ensemble où les codes de l'entreprise sont dilués.

Cependant, le but de cette socialisation n'est pas une mise en conformité stricte des nouveaux arrivés avec les salariés déjà en place ; elle consiste à les initier, à les faire passer de « l'autre côté du miroir ». Le groupe professionnel est situé de l'autre côté d'une barrière symbolique distinguant le profane de l'initié. Au cours de ce trajet, l'individu doit passer d'une vision extérieure du métier à une vision intérieure (E. Hugues, 1996b). À travers une immersion dans la culture professionnelle, il doit intégrer son rôle social, s'accommoder des décalages entre l'image publique, l'image du public et la réalité professionnelle de ce métier.

## ■ LES ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE

À travers l'application de cette vision de l'insertion subjective et individuelle à l'étude « panel d'apprentis » se dégagent des phases dans les discours des apprentis<sup>3</sup>. Au fur et à mesure que les apprentis avançaient au cours de ces deux années de l'apprentissage, quatre phases sont apparues. Ces phases ont été reconstruites en recherchant les récurrences dans les entretiens. À notre étonnement, elles ne correspondent pas à des périodes d'entretiens ; en effet, les responsables de formation avaient repéré ces dates comme étant *à priori* les passages clefs du cursus.

<sup>2</sup> même si elle ne peut être assimilée à une institution totale au sens de E. Goffman (1968).

<sup>3</sup> C. Dubar (1991) fait référence à une étude de F. Davis sur les infirmières où l'auteur distingue six étapes de la « conversion ».

Les apprentis entrent en apprentissage après un passé long et tumultueux. Le plus souvent, l'accumulation d'une expérience au travail permet à ces jeunes de passer avec succès le double examen : d'une part, vis-à-vis de l'encadrement, puisqu'ils doivent travailler suffisamment bien pour ne pas être renvoyés ; d'autre part, vis-à-vis des collègues auprès desquels il ne faut pas être perçu comme un boulet, rompant le rythme de travail (R. Sainsaulieu, 1988).

Notons que ce passé long et haché n'est pas l'apanage des apprentis, les autres salariés ont aussi souvent des parcours chaotiques. Il semble que cela soit une des caractéristiques de ces métiers peu attractifs. Les salariés rencontrés soit au cours des études périphériques sur les diplômés *via* la « validation des acquis professionnels », soit au cours de mes stages de découverte des métiers<sup>4</sup>, décrivent les mêmes accros, les mêmes tournants dans la carrière, les mêmes *curriculum vitae* en forme d'inventaires à la Prévert (un ouvrier du bâtiment vivant en province obligé de venir vivre en Île-de-France à la suite d'une maladie d'un enfant, un infirmier devenant conducteur-receveur après un accident du travail).

## ■ L'engagement professionnel

On n'intègre pas les métiers de la CGEA par aspiration. Lorsque les parents posent la question rituelle : « *Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ?* », très peu d'enfants répondent : « *gardien de déchetteries, conducteur de benne à ordures ménagères (BOM), ou agent spécialisé de propreté.* » En général, lorsqu'ils entrent à l'IEU, les jeunes ne sont pas sortis de ce moratoire. Les apprentis recherchent une stabilité de l'emploi accessible grâce à un dispositif du type IEU-CGEA, mais la plupart d'entre eux n'ont pas de connaissances préalables du métier qu'ils vont apprendre pendant deux ans. Ils ne sont pas encore passés de l'autre côté du miroir. D'autant plus que les métiers de la CGEA, à l'exception peut-être de ceux du transport, sont relativement méconnus des jeunes.

<sup>4</sup> Chaque cadre de la CGEA, lorsqu'il est embauché, doit normalement suivre un certain nombre de stages de trois jours pour découvrir les métiers au sein des exploitations. Au cours de ces stages, il arrive fréquemment que l'on suive une équipe ou un conducteur pendant toute la journée de travail.

En section « propreté », l'équipe de collecte d'ordures ménagères n'a soit aucun contact avec les clients, soit ces contacts sont très brefs et ne permettent pas d'appréhender la complexité du métier. L'équipe de collecte ramasse ma poubelle puis celle du voisin. Les métiers de *ripeur*<sup>5</sup> et de conducteur sont identifiés uniquement par l'action observée par le client (et c'est dans cette position que se trouvent les jeunes avant d'intégrer le dispositif).

Donc, pour les jeunes candidats à l'apprentissage, comme pour les clients de la CGEA, ces métiers sont soit inexistantes, puisqu'on ne les voit pas, soit méconnus – on n'en voit qu'une infime partie. Ainsi, les premiers mois sont marqués par la découverte du métier. La volonté de stabilité de l'emploi doit progressivement se transformer en volonté d'apprendre et de maîtriser le métier.

C'est une phase d'engagement professionnel<sup>6</sup>. S'il n'y a pas d'aspiration à exercer ces métiers avant d'entrer en apprentissage, les apprentis, une fois insérés dans le dispositif, s'approprient les éléments de la culture professionnelle et de la culture d'entreprise. Souvent, c'est la première fois qu'ils s'installent de façon pérenne dans un métier et au sein d'une entreprise.

Certains jeunes ne s'inscrivent pas d'emblée dans un processus d'engagement professionnel. Ils décident de partir au cours des quatre premiers mois, après « un coup pour voir ». Ils continuent leur exploration des possibles professionnels.

Cette phase d'engagement professionnel forme un sas entre le moratoire et la professionnalisation, qui s'affirme comme la phase suivante.

Dès le départ, l'apprentissage est envisagé comme un investissement par les deux parties. En les envoyant à l'IEU pendant deux ans, une semaine sur trois, l'entreprise investit dans les apprentis. Toutefois, l'apprentissage est aussi perçu comme un investissement

<sup>5</sup> Le *ripeur* correspond en termes professionnels au métier d'éboueur. C'est-à-dire les deux salariés à l'arrière de la benne à ordures ménagères qui effectuent le chargement des déchets dans la benne.

<sup>6</sup> Nous reprenons ici à notre compte la distinction de C. Dubar (1994) entre « rapport à l'activité » et « engagement professionnel », c'est-à-dire que les apprentis se placent dans une dynamique identitaire. Ils occupaient un emploi (synonyme ici d'activité), ils apprennent un métier ou « profession » (au sens anglo-saxon du terme).

de la part des apprentis : d'une part, ils acceptent de venir, une semaine sur trois, à l'IEU ; cet élément est d'autant plus prégnant que l'éloignement de l'entreprise d'accueil est important<sup>7</sup> ; d'autre part, ils perçoivent un salaire plus faible que celui qu'ils pensent obtenir sur le marché de l'emploi. L'écart de rémunération est souvent considéré comme un droit d'entrée sur un marché du travail protégé : le groupe CGEA. Au cours de cette période, les apprentis insistent beaucoup sur la nature de l'échange en cours.

Un aspect coopératif apparaît peu à peu au-delà du caractère purement assurantiel de la relation. Si les apprentis construisent une confiance dans la fiabilité du dispositif, il faut distinguer cependant deux niveaux de confiance :

- Les apprentis font confiance à la CGEA pour tenir ses engagements et les embaucher à l'issue des deux ans. Le caractère prestigieux du cadre dans lequel se déroule cet apprentissage (un campus organisé autour d'une grande maison bourgeoise au milieu d'une forêt) est interprété comme le signe que le groupe optimise la réussite aux examens de ses apprentis.
- En règle générale, ils sont plus circonspects à l'égard de la manière dont les entreprises les gèrent au quotidien. Les apprentis doutent de l'engagement des entreprises. Ces dernières peuvent ne pas avoir de tâches à leur confier lors d'un retour d'alternance, ou alors, ils peuvent avoir l'impression d'être utilisés comme « bouche-trous ».

## ■ La professionnalisation

À l'engagement professionnel, phase au cours de laquelle se noue une relation de confiance entre l'entreprise et l'apprenti, succède une phase de professionnalisation. L'apprenti a pris la décision d'apprendre le métier qu'il prépare.

Il rentre dans une phase de transformation des identités sociale et professionnelle. L'apprenti s'identifie à un groupe professionnel, devient acteur de l'organisation collective, anticipe une carrière, cherche à

<sup>7</sup> Au cours de la remise des diplômes de la promotion, un directeur général demande à un major de promotion quelles images il garde de cette alternance entreprise-école. La réponse tombe comme un couperet : « *les trajets*. »

faire reconnaître son appartenance au groupe ou à l'entreprise<sup>8</sup>. Au cours de cette phase, les apprentis endossent le rôle social, ils apprennent à gérer les décalages entre l'image profane du métier et le vécu des initiés, et entre le modèle idéal et la réalité de la pratique. Les métiers de la CGEA n'ont pas une bonne image dans l'opinion publique (Insécurité pour les conducteurs-receveurs, contact avec les déchets pour les conducteurs de benne à ordures ménagères). Pourtant, au niveau des métiers du groupe, ces effets de décalage, souvent douloureux pour les autres professions (pour le médecin ou l'avocat, cette confrontation avec la réalité du métier est faite d'absence de moyens, de délais insuffisants pour traiter les clients ou les patients), sont relativement faibles. En effet, l'apprenti conducteur DI (déchets industriels)<sup>9</sup> débutant a un contact avec les déchets beaucoup plus limité que celui qu'il avait anticipé. Il prend les bennes avec le bras articulé du véhicule et les repose selon la même technique. Le rapport de chaque salarié au déchet est la résultante de l'interaction entre la psychologie, les différents discours sociaux qui se croisent et la réalité de l'activité exercée. Les discours concernant l'environnement ont considérablement évolué depuis quinze ans, et simultanément la réalité de l'activité a changé. Les déchets sont dans les bacs qui soulevés et vidés par un mécanisme de chargement ; dans la collecte traditionnelle, cela réduit aussi le contact direct entre le salarié et le déchet.

En cours de cette année, la professionnalisation à l'œuvre s'opère selon deux modalités :

- d'un côté, les apprentis « Agent d'accueil de conduite routière » (AACR). Pendant leur première année d'apprentissage, les apprentis sont à l'écart de l'activité « conduite » de l'entreprise. Les apprentis passent le permis « Transport en commun » au milieu de la formation et de cette phase de professionnalisation. Dans un premier temps, ils

<sup>8</sup> Autant de caractéristiques habituelles du concept de *professional commitment* de l'École de Chicago. Cependant, il nous a semblé utile, pour ce travail, de nommer « engagement professionnel », le temps court où se prend la décision. Mais, à l'issue de cette phase, le processus de transformation est encore en cours.

<sup>9</sup> Le conducteur DI (Déchets industriels) exerce une activité qui consiste le plus souvent à aller chercher et remplacer des bennes de déchets pour le compte d'entreprises. Pour le particulier, c'est l'enlèvement des bennes de gravats des chantiers travaux publics, les bennes d'emballages des supermarchés et des usines...

font le tour des services, sans avoir de contact direct avec le métier de conducteur. Pendant cette période, le monde des apprentis est celui de l'entreprise ; à ce stade, il est séparé de celui des conducteurs-receveurs. Dans un deuxième temps, les apprentis commencent à exercer « le métier » au sens réduit de la conduite (il « tournent à vide »<sup>10</sup> avec leur maître d'apprentissage pour prendre le « gabarit »). Ils mobilisent alors les connaissances acquises sur la tarification, la relation clientèle, le tracé des lignes... en situation. Les parties « conduite » et « relation de service » du métier sont produites séparément, puis amalgamées en fin d'exercice. Ce type de construction de l'identité professionnelle en transport est lié à la structure et au calendrier du diplôme ; nous l'avons retrouvé chez un apprenti « maintenance et hygiène des locaux » (MHL), auquel l'entreprise avait confié des travaux en autonomie afin qu'il applique les « *gammes opératoires* » enseignées à l'IEU, sans relation avec les ouvriers du chantier.

- Pour les autres sections, les jeunes sont immédiatement en contact avec leurs pairs. L'apprenti « Agent de gestion de déchets et de propreté urbaine » (AGDPU) s'intègre dès le début à des équipes de collecte. Il doit s'adapter aux techniques et aux méthodes de travail des deux autres salariés composant cette équipe. Il n'y a pas de temps d'attente. L'alternance est vécue de manière différente dans ce deuxième cas. Les enseignements dispensés à l'IEU sont immédiatement recadrés par rapport à la réalité du métier, dans un processus d'accommodement avec les manières de travailler des équipes sur le terrain ; tandis que les apprentis « Agent d'accueil de conduite routière » emmagasinent une connaissance théorique du métier et une connaissance empirique du fonctionnement de l'entreprise pour ne l'appliquer au terrain qu'au cours de la deuxième année.

## ■ La latence

Au cours des quatre derniers mois de la formation, les apprentis pensent avoir terminé la phase de professionnalisation, la transformation de leur perception du métier s'achève. Ils estiment être devenus

totalemt aptes à occuper un poste à part entière, en assumant les impératifs de qualité liés à leurs fonctions. Le fait de venir à l'IEU n'est plus vécu comme un apport à leur professionnalité. Les apprentis s'esoufflent dans cette période ; en effet, l'examen approche mais est encore trop éloigné pour que la phase active de révision débute. Cette impression est renforcée par la concentration, à la fin du cursus, des interventions des acteurs de l'entreprise. Même si les contenus de ces interventions sont denses, la nature de l'exposition des arguments est moins professorale et donc vécue comme un moment d'échanges plus informels. En outre, ces derniers mois sont davantage consacrés à peaufiner les détails du tableau qu'à en tracer les grandes lignes, pour autant que l'on puisse comparer la qualification à un tableau.

Ils ont terminé la socialisation anticipatrice. L'identification sociale des individus en formation relève bien d'une logique de « frustration relative » : se comparant à leur entourage, doté d'un statut social plus élevé, ils se forgent une identité, non pas à partir de leur « groupe d'appartenance » mais par identification à un « groupe de référence » auquel ils souhaiteraient appartenir dans l'avenir et vis-à-vis duquel ils se sentent frustrés (C. Dubar, 1991, p. 148). La difficulté pour les apprentis est de réussir à s'identifier aux groupes de référence assignés par l'entreprise. Si vous passez un CAP, c'est pour intégrer le collectif à un niveau ouvrier qualifié. D'une part, les discours de l'encadrement et des formateurs ne sont pas toujours concordants à cet égard. Ils se situent souvent à deux niveaux : on forme des ouvriers qualifiés mais qui ont les capacités d'occuper des postes d'agent de maîtrise. Dans les exploitations, les apprentis sont parfois placés à des postes de maîtrise peu après leur intégration définitive dans les agences. D'autre part, au-delà des ambiguïtés qui peuvent subsister dans les discours et les exemples des aînés, les apprentis appréhendent mal d'être formés pendant deux ans pour un métier ne nécessitant traditionnellement aucune formation de base. Par ailleurs, au cours des premières années du dispositif, une proximité entre les apprentis et les « maîtrises » a été entretenue, puisqu'un grand nombre d'exploitations ont confié à leurs agents de maîtrise, en tant qu'hommes de confiance, les fonctions de maîtres d'apprentissage. Par conséquent, l'identification aux groupes de référence a tendance à se caler non pas sur les collectifs ouvriers mais sur ceux des agents de maîtrise.

<sup>10</sup> Conduire un bus sans client afin de maîtriser la taille du bus et de mémoriser les lignes

## ■ L'installation

Au-delà de ces trois phases de l'apprentissage *stricto sensu*, la troisième série d'entretiens avec les apprentis a permis de mettre à jour un quatrième temps

« La polyvalence est souvent considérée comme une polyvalence "bouche-trou", par opposition à une polyvalence professionnalisante »

après l'apprentissage : l'installation des apprentis dans leur poste de travail définitif. Alors que la phase de latence laissait présager une transition en douceur entre la fin de l'apprentissage et l'entrée en fonction, les apprentis se préparant pour ce passage pendant de longs mois, cette période est vécue comme une rupture à la fois par l'apprenti et l'entreprise, qui doit l'accueillir comme un salarié à part entière.

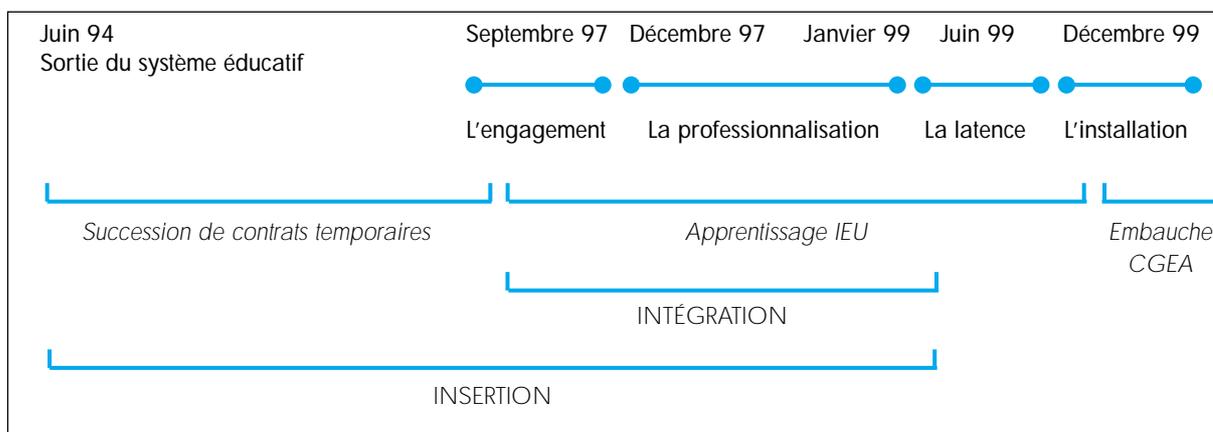
L'apprenti semble vivre avec une certaine nostalgie le fait de ne plus aller à l'institut. Dans les discours rétrospectifs sur l'IEU, deux images émergent : objet de contrainte du fait de l'éloignement du foyer familial imposé par la formation, mais aussi instance de socialisation, de construction ou de reconstruction des identités professionnelle et sociale. Rétrospectivement, « l'institut c'est comme à l'ar-

mée où quand on y est, ça nous fait chier et, en fait quand on n'y est plus et que l'on raconte les souvenirs de l'armée, ce n'est que des bons souvenirs ».

L'installation de ce « Moi » professionnel, par opposition à un « Moi » profane, passe par l'apposition au rôle déjà intériorisé d'un statut. Et c'est justement dans cette apposition, dans cette mise en équivalence, que se font jour des difficultés.

D'une part, l'entreprise peut tarder à transformer le contrat d'apprentissage du jeune en CDI. Même si dans bien des cas, le fait s'explique par les absences liées aux grandes vacances, ce retard est vécu par les apprentis comme un « petit calcul » pour ne pas les payer immédiatement à leur valeur. D'autre part, les premières études sur les apprentis après l'apprentissage<sup>11</sup> montrent que 40 % sont rémunérés à un coefficient (190) inférieur à celui prévu initialement (210). Le discours de l'IEU, qui consiste à motiver les CAP « Agent de gestion des déchets et de propreté urbaine » en leur disant « vous êtes formés pendant deux ans mais vous ne serez pas ouvrier non qualifié », est battu en brèche. En outre, la polyvalence est souvent considérée comme une polyvalence « bouche-trou », par opposition à une polyvalence professionnalisante. Ainsi, au sein d'une agence, deux apprentis avaient été mis sur une chaîne de tri de fortune. Dans l'attente de la construction d'une chaîne de tri sur quai avec une mise en balle des déchets efficace, l'agence avait décidé de commencer à lancer la collecte sélective et le tri afin d'habituier les habitants de l'agglomération. La chaîne de tri

Tableau synoptique des phases de l'insertion et de l'apprentissage  
Suivi d'un panel d'apprentis



se résumait à un tapis roulant de quinze mètres avec quatre trieurs. Les trieurs plaçaient les bouteilles triées dans des bacs. Les deux apprentis de l'agence avaient été mis sur ces postes parce que les intérimaires refusaient de les occuper. Le CDI était ressenti comme un piège pour l'un des salariés, ancien intérimaire de l'entreprise, qui s'était engagé dans l'apprentissage afin d'acquiescer cette stabilité.

Dans ce cas, l'accès à l'emploi stable est vécu comme un déclassement. L'apprenti n'est pas rémunéré au bon coefficient de la convention collective. Passer en apprentissage correspond à une moindre reconnaissance des compétences de l'individu, alors qu'il aurait pu probablement intégrer un poste de *ripeur* grâce aux embauches liées aux 35 heures. Dans d'autres cas, la rémunération de l'apprenti correspond au bon coefficient, mais il estime ne pas occuper le même poste que ses homologues ; c'est souvent le cas pour les diplômés du CAP « maintenance et hygiène des locaux ».

## Les logiques des abandons en cours de formation

À chaque moment de l'apprentissage, les abandons au cours de la formation s'analysent de manière différente<sup>12</sup>.

Au début du cursus, il s'agit d'un refus de s'engager professionnellement ; le métier préparé ne correspond pas aux attentes des apprentis. 39 % des abandons ont lieu pendant cette période (quatre mois au cours desquels les apprentis abandonnent le plus fréquemment).

Au cours de la phase de professionnalisation, les abandons sont plutôt liés à une incapacité conjointe de l'apprenti et de l'entreprise à surmonter les tensions générées par cette professionnalisation. L'apprenti ressent de plus en plus fortement le décalage entre les compétences acquises au cours de l'ap-

prentissage et les possibilités de les mettre en pratique sur le terrain.

Cependant, à la charnière des deux années, certains apprentis quittent le dispositif pour raccrocher une autre formation. La logique allie non-engagement et position d'attente avant de redémarrer un nouveau cursus.

Pendant la phase de latence, les apprentis quittent le dispositif parce qu'ils s'estiment suffisamment armés grâce à la formation dispensée par l'IEU pour retourner sur le marché du travail sans le diplôme. Ces comportements sont parfois encouragés par les entreprises formatrices elles-mêmes. En laissant entendre à certains apprentis qu'ils seront embauchés quoi qu'il arrive, y compris en cas d'échec à l'examen, elles les incitent à casser leur contrat d'apprentissage pour accéder plus rapidement à un contrat de travail plus rémunérateur. Ces phénomènes de départ sont accentués par la reprise du marché de l'emploi, des entreprises comme la RATP annonçant à grand renfort de campagne de presse leurs difficultés de recrutement de conducteurs-receveurs.

\* \*  
\*

## OÙ FINIT L'INSERTION ?

Le questionnaire initial visait à déterminer, au sein du dispositif d'apprentissage, le moment où s'arrête le processus d'insertion tel que nous l'avons défini – c'est-à-dire processus individuel d'acquisition d'une qualification et d'une identité professionnelle de base –. Par rapport à ce questionnaire initial, il nous semble que la fin de la phase de professionnalisation marque une rupture. L'intégration s'affirme comme le temps qui sépare l'entrée en apprentissage

---

« L'intégration  
peut être  
envisagée comme  
la catalyse  
du processus  
d'insertion »

---

<sup>11</sup> Il s'agit des deux études menées auprès des deux premières promotions sorties de l'IEU (promotions 94-96 et 95-97). Ces deux études ont été confiées à l'Institut BVA.

<sup>12</sup> Sur les quatre premières promotions sorties de l'IEU (cf. **tableau 1**), le taux d'abandon est de 19 %. Par comparaison, la note d'information du ministère de l'Éducation nationale (A. Violla, 1997) fait état d'un taux de rupture des contrats d'apprentissage de 27,2 % pour les contrats d'apprentissage signés en 1993.

de la fin de la phase de professionnalisation. Elle parait le processus d'insertion. Si l'on reprend la définition de l'insertion de M. Vernières, la finalité économique vers laquelle tend ce processus – l'acquisition d'une qualification de base échangeable sur le marché du travail –, est achevée. Au terme de ces deux premières phases de l'apprentissage. L'apprenti pense être dans une position stabilisée dans l'emploi. L'intégration peut être envisagée comme la catalyse du processus d'insertion, la temporalité pendant laquelle le travail de transformation identitaire se cristallise. Dans le cas des apprentis de l'IEU, il y a un découplage entre le moment où l'apprenti ressent qu'il a acquis cette position stabilisée et le moment où l'entreprise la reconnaît au travers du passage en CDI. À l'inverse, l'entreprise aurait entériné cette position stabilisée avant que l'apprenti estime l'avoir acquise. Les abandons au cours de la phase de latence sont motivés par l'acquisition de cette qualification de base. C'est parce que la CGEA ne valorise pas suffisamment ou pas suffisamment vite cette qualification détenue par l'apprenti que celui-ci décide de quitter le groupe. La démarche s'inscrit davantage dans une logique de mobilité que dans une logique d'insertion ; le jeune ne quitte plus l'apprentissage parce que le métier ne lui convient pas, mais parce que la manière dont son entreprise envisage sa professionnalité ne lui convient pas.

La phase d'intégration constatée aux travers des entretiens semi-directifs converge avec la notion intuitive d'expérience qualifiante de O. Joseph et J.-F. Lochet (1999). Pour les populations étudiées (niveau infra V et V, soit CAP-BEP au plus), cette phase est d'une année<sup>13</sup>. Cependant, il est probable que cette période d'acquisition de la qualification de base s'allongera au fur et à mesure que l'on s'élèvera dans les niveaux d'études. Le temps d'intégration serait alors proportionnel au temps de production des savoirs scolaires nécessaires à l'obtention d'une qualification visée. Un autre point de convergence avec ces auteurs consiste à considérer le calendrier contractuel vis-à-vis de l'emploi et le processus d'insertion/intégration comme désynchronisés, même si les matériaux traités sont forts différents et ne permettent pas la même souplesse d'analyse dans les possibilités d'ajuster les

<sup>13</sup> J.-F. Lochet et O. Joseph ont appuyé leur notion d'expérience qualifiante sur un traitement d'enquête, l'enquête G41G42 s'intéressant aux jeunes sortis de formation en 1989 à un niveau inférieur au bac.

temporalités de l'insertion. L'intégration peut recouvrir plusieurs contrats temporaires, la durée de l'expérience qualifiante est appréhendée au-delà du ou des types de contrat de travail pendant laquelle elle peut se développer. Toutefois, contrairement à la définition que O. Joseph et J.-F. Lochet donnent de l'expérience qualifiante, il nous semble que la succession de contrats temporaires courts est moins propice à l'intégration, celle-ci étant la résultante d'une co-construction entre l'entreprise et le jeune salarié. La remise en cause de cette construction par l'arrêt possible de la collaboration bride l'investissement de l'entreprise dans la prise en charge d'une socialisation professionnelle complète de l'individu. L'adaptation rapide du salarié à son poste de travail sera alors probablement préférée à une présentation complète de l'entreprise et de ses fonctionnements permettant à l'individu de se repérer dans son environnement et de comprendre son travail dans l'ensemble du processus de production. Dans le cadre de l'apprentissage à l'IEU, régi lui aussi par un contrat temporaire, trois facteurs permettent de s'assurer de la prise en charge globale de la socialisation professionnelle du jeune. En premier lieu, la durée du contrat ; ensuite, l'obligation d'embauche à la fin de la formation ; enfin, l'organisation de l'alternance qui prévoit la constitution, par le jeune, d'un dossier dans lequel il doit démontrer sa compréhension de l'entreprise et de ses marchés ; ces trois éléments garantissent la durée de la relation et favorisent l'intégration.

Les résultats de cette recherche nous paraissent difficilement généralisables en raison des particularismes du dispositif de formation et de l'originalité du programme de recherche mis en œuvre. Cependant, cet ajout de la notion d'intégration à celle d'insertion paraît relativement fécond pour analyser les programmes d'embauche de jeunes par les entreprises. Dans le cadre de la loi sur les 35 heures, ou afin de rajeunir leurs pyramides des âges, de nombreuses grandes entreprises ont recruté massivement des jeunes avec des fortunes diverses. La presse s'est faite l'écho de ces expériences parfois difficiles. Par exemple, depuis 1992, Renault a « offert » à 1500 jeunes la possibilité de passer un CAP d'« exploitant d'installation industrielle » (Trentesaux, 2001). Si officiellement cette opération est un succès, sur le terrain Renault connaît des problèmes de ponctualité et d'incivilité sans précédents. Si l'insertion au sens

statutaire (accès au CDI) de ces jeunes est réalisée, l'intégration à l'entreprise semble avoir échoué. Ces

jeunes n'ont ni accepté d'intérioriser les règles de l'entreprise ni projeté une carrière en son sein.

---

## Bibliographie

---

Baudelot C. (1988), « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était : les difficultés d'une description » in *Revue Économique*, pp. 189 -223.

Becker H. (1985), *Outsiders, Étude de sociologie de la déviance*, Métailié.

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

Boudon R. (1979), *La logique du social, introduction à l'analyse sociologique*, Hachette.

Bourdieu P. (1984), « La jeunesse n'est qu'un mot » in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, pp. 143-154.

Bourdieu P. (1994), « L'illusion biographique » in *Raison pratique : sur la théorie de l'action*, Seuil, coll. « Point ».

Cam P. (1995), « Recruter n'est pas jouer » in *Le recrutement*, Document Céreq/Séminaire n° 108.

Cam P. (1998), « Insertion et cheminement professionnel » in A. Supiot (dir) *Le travail en perspectives*, LGDJ, pp. 563-578.

Demazière D., Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Nathan, 350 p.

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

Dubar C. (1994), « L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel », *Revue Française de Sociologie*, pp. 283-291.

Dubar C. (1995) *La formation professionnelle continue*, La Découverte, coll. « Repères », 124 p.

Dubet F. (1994), *Sociologie de l'Expérience*, Seuil, 223 p.

Durkheim E (1981), *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, 20<sup>e</sup> édition.

Goffman E.(1968), *Asiles*, Éditions de Minuit, 452 p.

Goffman E. (1975), *Stigmate*, Éditions de Minuit, 175 p.

Goffman E. (1991) *Les cadres de l'expérience*, Éditions de Minuit.

Guy T. (1999), *1994-1998 : cinq promotions en perspective*, Document interne CGEA, 6 p.

Hughes E. (1996a), *Le regard sociologique*, Éditions de l'EHESS, 333 p.

Hughes E. (1996b), « Le drame social du travail » in *Actes de la recherche en sciences sociales*. pp. 95-97.

Joseph O., Lochet J.-F., Mansuy M. (1997), « Insertion et modes d'intégration des jeunes dans l'entreprise » in *Journée du Longitudinal*, Document du Céreq.

Joseph O., Lochet J.-F. (1999), « L'insertion dans l'entreprise des jeunes sortant de l'enseignement scolaire », *Formation Emploi*, n° 68, pp. 5-19.

Lahire B. (1998), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Nathan, 271 p.

Lahire B (1999) (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, La Découverte, 258 p.

- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production*, PUF, 277 p.
- Monfroy B. (1995), « Un discours de l'insertion professionnelle, tentative d'analyse de l'entretien d'un jeune de bas niveau scolaire n'ayant jamais travaillé » *3e journée d'Étude du CLERSE*, 18 p.
- Montalvillo A. (1998), *Apprentissage en 1997-1998 : une hausse continue des effectifs*, Note d'information, MENRT n° 98.43, 5 p.
- C. Nicole-Drancourt (1994), « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, pp. 37-68.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (1995), *L'insertion des jeunes en France*, PUF « Que sais-je ? », 128 p.
- Sainsaulieu R. (1988), *L'identité au travail*, Presses de sciences po, 478 p.
- Tarin L., Ramé S. (1994), « Les modes d'accès à l'apprentissage » in C. Baudelot et G. Mauger *Jeunesses populaires, la génération de la crise*, L'Harmattan, pp. 55-67.
- Trentesaux J. (2001), « Les "sauvageons" de l'entreprise », *Les enjeux*, pp. 112-114.
- Tripier P. (1991), *Du travail à l'emploi*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 204 p.
- Vernières M. (1997), « La notion d'insertion professionnelle » in M. Vernières, *L'insertion professionnelle*, pp. 9-22.
- Vernières M. (1993), *Formation-Emploi, Enjeu économique et social*, Cujas.
- Vialla A. (1997), *Apprentissage : Ruptures, enchaînements de contrats et accès à l'emploi*, Note d'information, MEN, 4 p.
- Vincens. J (1997) « L'insertion professionnelle des jeunes : quelques réflexions théoriques », *Formation Emploi*, n° 61, janvier-mars, pp. 59-72.

## Résumé

### L'articulation école/entreprise : une combinatoire incertaine

Par Bernard Fusulier

En Wallonie (Belgique), une école d'enseignement secondaire technique et une importante entreprise sidérurgique ont développé une coopération particulièrement étroite et équilibrée autour d'un programme d'enseignement en alternance. Cette coopération, qualifiée de « *Rolls-Royce* » de l'alternance, est atypique dans le paysage éducatif belge, caractérisé par une forte scolarisation de la formation professionnelle et le développement timide du modèle de la formation en alternance. Comment expliquer l'émergence d'un tel cas ? Pour répondre à cette question, l'auteur se réfère à l'approche des négociations constituantes. La coopération est abordée sous l'angle d'une triple problématique : celle des intérêts et des stratégies, celle des principes de justification et de leur objectivité, celle des risques de l'échange et de l'élaboration d'un rapport de confiance. L'un des objectifs de l'analyse est ainsi de mieux comprendre les termes de la négociation sociale que suppose l'articulation école-entreprise.