



## LA PROFESSIONNALISATION PEUT-ELLE IGNORER L'EMPLOYABILITÉ ?

APPLICATIONS À L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR ET À LA FORMATION  
TOUT AU LONG DE LA VIE

Séminaire du réseau Évaluation-Formation-Emploi (EFE)  
Centre Associé Régional du Céreq de Toulouse



Coordonné par  
Catherine BÉDUWÉ, Catherine SOLDANO et  
Sandrine CROITY-BELZ





## **LA PROFESSIONNALISATION PEUT-ELLE IGNORER L'EMPLOYABILITÉ?**

APPLICATIONS À L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR ET À LA FORMATION  
TOUT AU LONG DE LA VIE

Séminaire du réseau Évaluation-Formation-Emploi (EFE)  
Centre Associé Régional du Céreq de Toulouse

Coordonné par  
Catherine BÉDUWÉ, Catherine SOLDANO et  
Sandrine CROITY-BELZ



## SOMMAIRE

**La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ?** ..... 5

*Catherine Béduwé, Sandrine Croity-Belz, Catherine Soldano*

**Employabilité et professionnalisation des diplômés du supérieur à l'heure européenne** .. 9

*Catherine Soldano*

**Professionnalisation et employabilité : du dialogue interdisciplinaire à la spécificité du regard de la psychologie sociale du travail et des organisations** ..... 29

*Sandrine Croity-Belz et Christine Lagabriele*

**Regard sur l'employabilité à partir d'une analyse des parcours de professionnalisation d'étudiants-es en formation dans les métiers du social** ..... 55

*Corinne Saint-Martin*

**Le lien professionnalisation-employabilité au prisme des sciences de l'éducation** ..... 87

*Sabrina Labbé*

**La professionnalisation peut-elle ignorer l'adéquation formation emploi ?** ..... 101

*Catherine Béduwé*

**Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ?** ..... 127

*Jean-François Giret*



# La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ?

Catherine Béduwé\*, Sandrine Croity-Belz\*\* & Catherine Soldano\*\*\*

## Introduction

Depuis plusieurs années, les membres du réseau Evaluation Formation Emploi (EFE) interrogent la mise en lien de la formation et de l'emploi au prisme du processus complexe de l'évaluation (Beduwé, Soldano & Croity-Belz, à paraître). Ce travail de réflexion mené par des chercheur.e.s de disciplines différentes a fait émerger de nombreux questionnements qui se sont progressivement centrés sur la question de la professionnalisation<sup>1</sup>. Ce processus constitue à l'évidence un marqueur important de la refonte des enseignements – en particulier dans le supérieur – mais également un critère largement mobilisé dans l'évaluation des formations dès lors que l'insertion professionnelle des diplômés est devenue une priorité pour les établissements.

Le choix du thème de la nouvelle journée d'étude organisée par le réseau s'est porté sur l'employabilité, autre notion mêlant formation, emploi et évaluation. En effet, l'employabilité renvoie autant à la professionnalisation des formations qu'à leur efficacité en matière d'insertion professionnelle (Wittorski, 2008). Cependant, bien que portée par les politiques européennes de formation, son usage dans la sphère éducative fait débat en France (Tiffon, Moatty, Glaymann & Durand, 2017). C'est pourtant une notion qui donne lieu à un intérêt croissant dans les recherches en sciences humaines et sociales, et qui de fait, se pose en objet pluridisciplinaire (Ledrut, 1966 ; Gazier, 1990 ; Santos, Guillen et Montalban, 2012). Un premier aperçu de la littérature scientifique sur les deux notions de professionnalisation et d'employabilité laisse supposer qu'elles appartiennent à des univers différents : la formation pour la première, l'emploi pour la seconde. Pour autant, « la professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité » ?

C'est à cette question que les chercheur.e.s, venu.e.s d'horizons disciplinaires différents, étaient invité.e.s à répondre lors de la quatrième journée d'étude organisée en février 2017 par le réseau Evaluation-Formation-Emploi (EFE). Il s'agissait pour chacun de dégager les enjeux inhérents à ces notions et les recoupements éventuels auxquels elles pouvaient donner lieu au sein de leur propre

---

\* TSM-Research (Toulouse School of Management-research), UMR CNRS 5303, Université Toulouse Capitole, et membre du Centre Associé Régional du Céreq à Toulouse

\*\* Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) – Université Jean-Jaurès Toulouse, et membre du Centre Associé Régional du Céreq à Toulouse.

\*\*\* Centre d'Etudes et de Recherche Travail organisation Pouvoir (CERTOP), UMR CNRS 5044, Université de Toulouse Jean Jaurès et membre du Centre Associé Régional du Céreq à Toulouse.

<sup>1</sup> Références des 3 journées organisées par le réseau EFE :

En 2011 : *Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation ?* Béduwé C. (coord), *Journée d'échanges en vue de la construction d'un réseau de recherche « Evaluation Formation Emploi »*, Marseille, Céreq, Net.doc, n°92, 2012.

En 2012 : *Quelle est la pertinence des analyses de l'emploi et du travail dans l'évaluation des formations et plus généralement des politiques de professionnalisation des formations ?* cf. Béduwé C., Bedin V. & Croity-Belz S. (Eds.), *Évaluation Formation Emploi : un chantier pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2014

En 2013 : *Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université ?* Béduwé C. & Lemistre P. (coord.), *3èmes journées d'échanges du réseau de recherche « Evaluation Formation Emploi »*, Marseille, Céreq, Net.doc n°131, 2015.

entre professionnalisation et employabilité devait s'appuyer sur des études empiriques, éventuellement conduites par le passé et revisitées. Cet ouvrage rassemble les contributions présentées lors de cette journée d'étude.

## Présentation des contributions

La première contribution proposée par Catherine Soldano – sociologue de l'action publique - montre en quoi la professionnalisation et l'employabilité sont des constructions sociopolitiques qui font échos aux problématiques d'insertion professionnelle des diplômés. A travers un corpus de contributions et de rapports, l'auteure analyse comment le processus de Bologne s'est saisi de la notion d'employabilité pour promouvoir une politique dite de modernisation des universités qui vise deux objectifs : lutter contre le chômage et soutenir une économie de la connaissance. La politique européenne concernant le rôle de l'enseignement supérieur témoigne d'un renouvellement de la rhétorique adéquationniste du lien formation-emploi qu'incarne la notion d'employabilité. La déclinaison française de la restructuration des études supérieures montre ce passage de l'objectif de professionnalisation à celui d'employabilité à partir de l'analyse du nouveau cursus de licence.

Dans une perspective plus théorique et du point de vue de leur positionnement en psychologie sociale du travail et des organisations, Sandrine Croity-Belz et Christine Lagabrielle proposent, dans une deuxième contribution, de repérer les principaux indicateurs théoriques de la professionnalisation et de l'employabilité mis en avant dans les différentes disciplines voisines de la leur. Elles montrent que ces deux notions structurent autour d'elles deux paradigmes contrastés qui renvoient, selon elles, à des conceptions bien différentes des rapports entre l'homme, le travail, l'emploi et l'organisation. Ces éléments de réflexions théoriques sont illustrés par la présentation d'une étude empirique portant sur la VAE, dispositif d'orientation et de formation tout au long de la vie, situé selon les auteures à la croisée des logiques de professionnalisation et d'employabilité.

Sabrina Labbé, dans une perspective psychosociale des sciences de l'éducation, montre que la professionnalisation interroge le lien formation-travail et que les différentes dimensions comprises dans les représentations du travail interrogent en termes pratiques mais également au niveau idéologique le lien professionnalisation-employabilité. L'auteur illustre ses propos par deux études empiriques. L'une porte sur les représentations sociales de la professionnalisation chez des étudiants universitaires et montre que les questions d'employabilité sont bel et bien présentes chez eux lorsqu'on leur parle de professionnalisation. L'autre, menée auprès de professionnels de l'accompagnement à l'emploi, s'attache à distinguer les spécificités sémantiques contenues dans 4 objets de représentations proches que sont le travail, l'emploi, le métier et la profession.

Sociologue du travail, Corinne Saint-Martin dégage des éléments de définition de l'employabilité au regard des transformations systémiques actuellement à l'œuvre dans le secteur social et médico-social. L'auteure s'appuie, pour illustrer ses propos, sur les principaux résultats d'une étude sociologique menée entre 2012 et 2014 auprès de travailleurs sociaux en formation, initiée dans le cadre des activités du Pôle ressources formation en action sociale (PREFAS) Midi-Pyrénées. Elle montre ainsi que les injonctions à l'employabilité s'articulent à un nouveau modèle managérial qui remet en cause les processus de socialisation professionnelle et de construction des identités au travail. Professionnalisation et employabilité construisent différemment ce qui fait sens dans les représentations des métiers, incitant les futurs travailleurs sociaux à développer tout au long de leur parcours de formation des compétences transversales au champ professionnel.

La cinquième et dernière contribution proposée par Catherine Béduwé, socio économiste, s'interroge d'abord sur les raisons qui font que l'enseignement supérieur en France utilise peu la notion d'employabilité et lui préfère celles de professionnalisation et d'insertion professionnelle. Une



explication vient de ce que la notion d'employabilité appliquée aux diplômés de l'enseignement supérieur fait peu de cas de la nature de l'emploi trouvé à la fin des études, de sa qualité et de sa (bonne) correspondance avec la formation reçue. Or, la professionnalisation des formations en France se veut avant tout une pré-qualification qui consiste à donner aux étudiants des compétences essentiellement spécifiques afin de leur permettre d'accéder à des emplois relativement circonscrits. Ceci étant, la professionnalisation des étudiants déborde celle de leurs diplômés et se construit au fil des différentes expériences de formation et/ou d'emploi qui jalonnent leurs années de cheminement dans l'enseignement supérieur. A l'aide des données de l'enquête Génération 2010, l'auteure montre que cette professionnalité prend des formes diverses qui vont influencer l'insertion professionnelle ; et lorsque, par ailleurs, cette professionnalité renforce les compétences spécifiques d'un diplômé, elle lui permet d'accéder plus souvent à des emplois correspondant à sa formation reçue ou perçus comme tels.

Jean François Giret, professeur en sciences de l'éducation, a accepté de conclure le séminaire en réagissant "à chaud" aux contributions présentées. Il met ainsi en évidence la manière dont les différents chapitres montrent, avec des appuis disciplinaires différents et en se basant sur des études empiriques, que les deux notions sont à l'évidence plus complémentaires qu'opposées. La professionnalisation ne se réduit pas à l'univers de la formation et l'employabilité est bien plus qu'un prérequis nécessaire pour s'insérer et faire carrière. Il souligne ensuite comment la confrontation des deux notions oblige à s'interroger sur la notion d'adéquation formation emploi, souvent centrale dès que l'on s'intéresse à la professionnalisation. Les réflexions portées par l'ouvrage font alors écho à d'autres débats, portés par des recherches auxquelles il a participé : celui de l'homogénéisation des structures de l'enseignement supérieur, porté par la dérive académique des formations professionnelles d'un côté et l'injonction à la professionnalisation de toutes les formations de l'autre ; et celui sur le développement des soft skills dans toutes les formations au nom de l'employabilité. Il conclut que si la professionnalisation ne peut ignorer l'employabilité, celle-ci ne peut pas non plus se passer de la professionnalisation.

- Beduwé C., Croity-Belz S. et Soldano C. (2018), « La création d'un réseau scientifique pour développer l'interdisciplinarité : l'exemple du réseau Evaluation Formation Emploi », *Studia Europaea*, à paraître.
- Gazier B. (1990), « L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du travail*, 32(4), p. 575-584.
- Ledrut R. (1966), *Sociologie du chômage (Volume 1)*, Paris, PUF.
- Santos F., Guillén C. et Montalbán F. (2012), « Contrato de trabajo, compromiso y satisfacción : moderación de la empleabilidad. [Work contracts, commitment and job satisfaction: moderated by employability] », *Revista De Administração De Empresas*, 52, p. 345-359.
- Tiffon G., Moatty F., Glaymann D. et Durand J.-P. (dir.) (2017), *Le piège de l'employabilité, critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Des sociétés ».
- Wittorski R. (2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, 101, p. 105-117.



# Employabilité et professionnalisation des diplômés du supérieur à l'heure européenne

Catherine Soldano\*

L'objet de cette contribution est d'interroger les concepts d'employabilité et de professionnalisation au prisme de la politique européenne d'enseignement supérieur et de sa déclinaison française. Engagé à la fin des années 1990 et achevé en 2010, le processus de Bologne a abouti à la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) dont l'ambition est de renforcer l'attractivité et la compétitivité des établissements européens sur le marché mondial de la formation. A l'échelle internationale comme au niveau national, la convergence des discours sur la compétitivité économique et sur la mondialisation légitime l'initiative européenne de la construction d'un EEES et la nécessité de conduire des réformes. Sa mise en œuvre est fondée sur des principes de convergence et d'harmonisation des systèmes nationaux d'éducation, laissant à chaque pays le soin de mettre en œuvre les changements attendus en fonction de ses traditions nationales (Dehousse, 2004 ; Croché, 2006)<sup>1</sup>. L'employabilité des étudiants constitue un des principes fédérateurs de la démarche, afin de « *donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire* » (Déclaration de la Sorbonne, 1998). Nouvelles technologies, flexibilité dans l'emploi, mobilité... tels sont les défis que les établissements d'enseignement supérieur – et notamment les universités – doivent relever pour accompagner un modèle économique fondé sur la connaissance. Le terme de professionnalisation est, en revanche, absent du vocabulaire européen, y compris dans les travaux sur les qualifications universitaires et sur le supplément au diplôme. C'est pourtant cet objectif, plus que celui d'employabilité, que visent les réformes de l'enseignement supérieur français dans cette période de construction de l'EEES ; une professionnalisation acquise par la généralisation de dispositifs spécifiques comme les stages.

Employabilité européenne et professionnalisation française sont-ils des concepts interchangeables ? Le glissement de l'un à l'autre est-il imputable à une simple question de traduction ? Ou au poids des traditions nationales dans la définition du lien entre les appareils de formation et le marché de l'emploi (Charles, 2014) ? Derrière l'employabilité et la professionnalisation, se profile un même objectif : l'insertion professionnelle de jeunes diplômés. Alors pourquoi, deux termes pour désigner un même processus ?

Répondre à cette question nous ramène inévitablement à la complexité des liens entre formation et emploi. S'il paraît acquis qu'il n'existe pas de correspondance univoque entre le contenu d'un diplôme et les activités de travail (Tanguy, 1986 ; Giret, Lopez, Rose (dir), 2005), les travaux des instances européennes montrent la persistance de la croyance en la maîtrise des transformations économiques et de ses impacts sur l'emploi par le contrôle des appareils de formation. Les travaux sur le processus de Bologne ne manquent pas de souligner son intégration dans la politique économique européenne, soit pour mettre en avant le rôle-clé de l'enseignement supérieur dans la

---

\* Centre d'Etudes et de Recherche Travail organisation Pouvoir (CERTOP) , UMR 5044, Université de Toulouse Jean Jaurès et membre du Centre Associé Régional de Toulouse

<sup>1</sup> Rappelons que le processus de Bologne ne repose sur aucun traité intergouvernemental. Les documents adoptés par les ministres en charge de l'enseignement supérieur n'ont pas force de loi. Il appartient à chaque Etat et à sa communauté universitaire de décider du rythme et des réformes à engager.

compétition économique mondiale (Haug, 2001), soit pour dénoncer une forme de « commercialisation » (Croché, Charlier, 2008) ou « d'économisation » du savoir (Garcia, 2009). Ce qui est en jeu, c'est ce que produisent les universités en termes de savoirs et de compétences et leur autonomie par rapport au politique et à l'économique. Le débat n'est pas nouveau. Depuis plus d'un demi-siècle, le cadre d'énonciation des réformes de l'enseignement supérieur se structure autour d'un « *postulat de bon sens apparent* » (Vincens, 2005) : la formation doit permettre à un individu d'occuper un emploi donné ou d'exercer une fonction. Cet axiome de l'adéquation des formations aux besoins de l'économie a soutenu, en France, l'ouverture de formations professionnalisantes, comme les diplômes universitaires de technologie (DUT) à la fin des années soixante. Ce qui change à l'aube des années 2000, c'est l'attention portée à l'employabilité des étudiants, et non plus à leurs seuls savoirs et expériences professionnels. Comme nous l'avions souligné en conclusion d'une courte publication (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011), la vision adéquationniste du lien formation-emploi fondée sur les qualifications acquises et validées par un diplôme marque le pas face à une vision élargie des compétences des futurs diplômés. La recherche d'employabilité n'efface pas le souci de professionnalisation mais indique l'importance accordée aux capacités individuelles d'insertion professionnelle, au « capital humain », comme facteurs d'adaptation au « *nouvel esprit du capitalisme* » (Boltanski, Chiappello, 1999). Dans une perspective que nous qualifierons de *néo-adéquationniste*, le processus de Bologne définit une politique éducative prescriptive en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle des diplômés dont l'employabilité – plus que la professionnalisation – serait la pierre angulaire.

Partant de cette hypothèse, nous proposons de retracer la stratégie européenne en matière d'insertion professionnelle des diplômés du supérieur et d'en mesurer les effets sur le système universitaire français. Nous montrerons que la montée en puissance du concept d'employabilité s'inscrit dans une transformation substantielle du lien entre la formation et l'emploi mais aussi dans un travail politique et institutionnel de définition et de justification d'une nouvelle norme sociale. Si dans le champ de la sociologie, la question du lien emploi-formation relève plutôt des domaines du travail, de l'emploi ou de l'éducation, le point de vue adopté ici relève davantage d'une sociologie de l'action publique mettant en avant le travail politique de normalisation d'un problème public (Lascombes et Le Galès, 2007). Dans cette perspective, nous insisterons sur le travail de définition de la professionnalisation et de l'employabilité en tant que catégories d'action publique visant à mettre en cohérence régulations étatiques et impératifs de changement et leur inscription à l'agenda politique européen. Il s'agira de rendre compte à la fois de leur objectivation par le politique et de leur production en tant qu'objets par l'action publique.

Sur le plan empirique, ce texte s'appuie sur une analyse des travaux européens et français (rapports, documents officiels, textes et discours) qui ont contribué à construire et diffuser ces nouvelles normes. Comme nous y invite Vincent Dubois, il ne s'agit pas « *[de] se laisser enfermer dans ces catégories préconstruites, mais plutôt [d'] étudier comment et par quoi elles sont faites : par des mots qui les spécifient, des groupes d'agents qui leur donnent corps, aux institutions qui les matérialisent, des discours qui les légitiment.* » (Dubois, 2003, p. 349). Il s'agira bien de rendre compte de ce que ces catégories produisent en termes de pratiques et de représentations pour faire converger les points de vue sur les réformes à mettre en œuvre.

Cet article s'organise en trois parties qui reprennent de façon diachronique l'évolution des cadres discursifs. Dans un premier point, nous reviendrons sur le contexte qui précède le lancement du processus de Bologne et nous nous intéresserons plus particulièrement aux positions des acteurs extérieurs à la politique européenne. Nous aborderons ensuite le registre d'énonciation du concept d'employabilité et de sa justification. Enfin, nous exposerons la traduction française de la politique européenne à travers notamment la réforme du diplôme de licence.

## « Education must also change »<sup>2</sup>

Avant la signature du traité de Maastricht (1992), l'Union européenne se préoccupe peu d'éducation, même si le thème n'est pas totalement absent des discussions entre les fondateurs. Ainsi, le traité de Rome signé en 1957 contient plusieurs pistes de la future coopération européenne en matière de formation. S'il n'est pas encore question d'harmoniser les dispositions législatives, les objectifs de mobilité des étudiants et des enseignants et de reconnaissance des diplômes sont déjà posés. À la fin des années 1970, une résolution de principe est adoptée par les ministres de l'Éducation de l'Union Européenne pour le rapprochement des systèmes éducatifs. Le projet est déjà inscrit à l'agenda de plusieurs organismes internationaux comme l'OCDE ou l'UNESCO qui défendent une coordination de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale pour répondre aux nouveaux enjeux de la mondialisation des échanges. En 2010, la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) répond à cette volonté d'intégrer un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus concurrentiel et de positionner l'économie européenne dans la course à l'innovation. Nombre de travaux soulignent la mutation néo-libérale qui s'opère avec le déploiement du processus de Bologne. En moins d'une décennie (2000-2010), les missions de l'enseignement supérieur vont donc être redéfinies dans un même esprit de rationalisation et d'efficacité économique.

### 1.1. L'économie de la connaissance, la construction d'un nouveau paradigme

Aborder la problématique de l'employabilité dans le processus de Bologne nécessite de prendre en compte le travail de redéfinition du rôle de l'enseignement supérieur qui s'opère, en amont, à l'échelle internationale et européenne. C'est considérer d'abord la place particulière du groupement des industriels européens (ERT) chargé de conseiller la Commission européenne et les Etats membres. En janvier 1989, le rapport *Education and European Competence : ERT Study on education and training in Europe* expose, en une quarantaine de pages, leur vision d'un système éducatif arrimé à l'environnement économique pour faire gagner les entreprises en compétitivité. Le lobby des industriels prône une rénovation rapide des enseignements en lien avec les besoins des entreprises ainsi qu'une harmonisation des systèmes éducatifs par l'adoption de normes communes de qualification.

Difficile de déterminer si le lobbying de l'ERT a eu une influence déterminante sur l'élargissement des compétences de la Commission européenne à l'enseignement supérieur lors de la signature du traité de Maastricht en février 1992<sup>3</sup>. Mais le message est passé. Premier acte de la politique communautaire en matière d'éducation et de formation, le livre blanc de la Commission européenne *Croissance, Compétitivité, Emploi* (1993) incite à redéfinir le rôle des systèmes éducatifs pour satisfaire les besoins de nouvelles compétences liés à l'essor des nouvelles technologies (titre 7 : Adaptation des systèmes d'éducation et de formation professionnelle). Sont également pointés « *{l}* *inexistence d'un véritable marché européen des qualifications et des professions ; {le} manque de*

<sup>2</sup> ERT, 1995, p. 11.

<sup>3</sup> Titre VIII Politique sociale, Education, Formation Professionnelle et Jeunesse. Le Parlement européen et la Commission européenne sont conjointement responsables de la coopération en matière d'éducation et de formation. Il est indiqué : « *que la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.* » (art.126). La Direction Générale XXII Education, Formation, Jeunesse est créée pour accompagner les décisions du Conseil de l'Education formé des ministres en charge de l'enseignement.

*transparence mutuelle et {la} reconnaissance limitée des titres et des compétences à l'échelle de la Communauté » (p. 125). Enfin, est clairement formulée l'idée que « la formation est un instrument de politique active du marché du travail ; il [le système de formation] sert à adapter les qualifications professionnelles aux besoins du marché du travail, et, par conséquent, il est un élément clé pour flexibiliser le marché du travail... » (p. 121-122).*

L'année 1995 constitue un autre marqueur de la politique européenne de l'enseignement supérieur. Un an plus tôt, la création de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) a conduit à la signature de l'Accord Général du Commerce et des Services<sup>4</sup>. Les systèmes éducatifs deviennent une catégorie de services que l'on peut libéraliser à des fins de circulation et de mise en concurrence des systèmes nationaux (Croché et Charlier, 2008). L'inquiétude gagne les communautés éducatives qui y voient une transformation des finalités de l'enseignement et craignent le creusement des inégalités. Mais là encore, l'impulsion est donnée. Pour lutter contre le décrochage économique et un chômage grandissant, l'idée d'une « économie des savoirs », d'une société fondée sur la connaissance fait son chemin. La Commission européenne appelle de ses vœux « une société cognitive »<sup>5</sup> qui passe par « le développement de l'aptitude à l'emploi et à l'activité » (p. 15) et le rapprochement des systèmes éducatifs avec le monde de l'entreprise. Un troisième rapport de l'ERT sur les politiques éducatives européennes<sup>6</sup> introduit les notions d'« education chain » et de « tertiary education », élargissant le périmètre des acteurs intervenant dans l'enseignement supérieur (établissements publics et privés, entreprises).

L'année suivante, un rapport de l'OCDE<sup>7</sup> tente la synthèse des réflexions menées depuis une petite dizaine d'années en Europe. Puisant leur inspiration dans les nouvelles théories de la croissance<sup>8</sup>, les auteurs du rapport pointent la place centrale des universités dans le jeu triangulé des relations entre l'économie, l'Etat et la formation et préconisent la mise en valeur du capital humain par le développement des capacités d'apprentissage en formation initiale et tout au long de la vie comme la flexibilité des organisations et la polyvalence de la main-d'œuvre.

Dans le même temps s'installe l'idée d'un enseignement supérieur mondialement en crise et de sa nécessaire recomposition. Mais sur quel modèle ? Et selon quelle méthode ? L'article de P. Milot (2003) offre une bonne synthèse des convergences qui s'opèrent entre trois grandes organisations internationales pour réformer l'enseignement supérieur (OCDE, Banque Mondiale, UNESCO). L'idée de crise s'impose au début des années 1990 liant massification des études dans le supérieur et faible rentabilité des systèmes de formations en matière d'insertion professionnelle. Au fil des rapports émerge le modèle d'une université qui se doit d'être attentive aux attentes du marché du travail et des industriels, une « université de service » (Lessard et Bourdoncle, 2002) orientée vers la production d'un savoir utile. Pour Gibbons (1998), le changement doit être radical. Tenant d'un « pragmatisme institutionnel à vocation universel », les universités doivent intégrer « une nouvelle culture de la responsabilisation » pour soutenir la compétitivité des systèmes nationaux d'innovation. Si la rhétorique de la modernisation n'intègre pas directement la question de l'employabilité des diplômés, les établissements sont désormais tenus de préparer les jeunes à la vie active, de faciliter leur insertion professionnelle et de mettre en œuvre des actions visant à améliorer la pertinence et la valeur de leurs formations auprès des employeurs. Leur responsabilité sociale ne se limite plus à

---

<sup>4</sup> L'AGCS (GATS) est un accord multilatéral de libération des services.

<sup>5</sup> *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission Européenne, 1995.

<sup>6</sup> ERT, *Education for Europeans. Towards the Learning Society*, 1995.

<sup>7</sup> OCDE, *L'économie fondée sur les savoirs*, 1996.

<sup>8</sup> Lundwall B.-Å. (ed), *National Systems of Innovation*, London, Pinter, 1992 ; Gibbons M., Limoges C., Novotny H., Scharzman S., Scott P., Trow M., *The New Production of Knowledge*, London, Sage, 1994 ; Leydesdorff L. et Etzkowitz H., "Emergence of the triple helix of university-industry-government relations", *Science and Public Policy*, XXIII, 1996, p. 279-286.

faire réussir les étudiants mais à pourvoir les secteurs économiques en cadres qualifiés, apte à participer au développement d'une économie de la connaissance.

Cette injonction faite aux universités résonne avec la politique européenne de l'emploi qui fixe objectif aux Etats membres de former une « *main-d'œuvre qualifiée et capable de s'adapter ainsi que la création de marchés du travail pouvant réagir rapidement à l'évolution de l'économie* » (Stratégie Européenne de l'Emploi, 1997). Avec l'idée d'un marché de l'emploi européen de plus en plus ouvert à l'international et davantage concurrentiel, la priorité est de garantir l'insertion professionnelle d'un nombre croissant de diplômés issus des différents systèmes universitaires nationaux. Toutes les conditions sont réunies pour que la réforme des enseignements supérieurs nationaux soit inscrite à l'agenda politique européen, ce que vont acter les Déclarations de la Sorbonne et de Bologne à la fin de la décennie (voir point suivant). Le projet intègre, dès son démarrage, l'objectif du Conseil européen réuni à Lisbonne en mars 2000 : « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* »<sup>9</sup>. Cette économie des savoirs que l'Union européenne appelle de ses vœux depuis cinq ans met en exergue l'investissement dans les ressources humaines, « *principal atout de l'Europe* ». Aux systèmes européens d'éducation de « *s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité* » (*Ibid.*, résolution 25). L'objectif est ambitieux et même si la démarche n'a pas produit les résultats escomptés, elle a fortement impacté l'organisation des établissements du supérieur.

## 1.2. L'ouverture d'un espace discursif transnational sur l'employabilité

Intéressons-nous maintenant au processus de Bologne. La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, « *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur* », constitue l'acte déclencheur de la politique européenne. La Déclaration des ministres français, allemand, italien et britannique de l'enseignement supérieur<sup>10</sup> réunis pour célébrer le 800<sup>ème</sup> anniversaire de La Sorbonne, est courte (deux pages), mais pose les grands principes du projet de construction de l'EEES. Le propos s'appuie sur un ensemble de rapports<sup>11</sup> qui, sans faire la synthèse des priorités nationales, témoignent de la volonté des ministres de réformer leur système d'enseignement supérieur pour construire une Europe du savoir (Ravinet, 2009). L'émergence d'un cadre commun doit faciliter la mobilité des étudiants et favoriser leur employabilité sur un marché du travail européen en construction. Un an plus tard, les 29 pays signataires de la Déclaration de Bologne posent le cadre de la réforme à engager pour la décennie à venir : refonte des cursus, mise en place d'un système de crédits pour favoriser la mobilité, évaluation de la qualité. Si les termes de professionnalisation et d'employabilité n'apparaissent pas dans la Déclaration, il est néanmoins spécifié que les diplômes du premier cycle doivent correspondre à « *un niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen* », de même que l'adoption du « *Supplément au diplôme* » doit favoriser l'intégration des diplômés européens sur le marché du travail.

<sup>9</sup> Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000, Conclusions de la Présidence, [http://europar.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm?textMode=on](http://europar.europa.eu/summits/lis1_fr.htm?textMode=on)

<sup>10</sup> Claude Allègre (France), Luigi Berlinguer (Italie), Tessa Blackstone (Royaume-Uni), Jürgen Rüttgers (Allemagne).

<sup>11</sup> Attali C., *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, rapport pour le ministre de l'Education nationale, de la recherche et de la Technologie, 1998 ; Dearing R., *Higher Education in a Learning Society: Report of the national Committee for Inquiry into Higher Education 2000*, London, The National Committee, 1997 ; Martinotti G., *Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario*, Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, 1997.

Comment va s'organiser le travail de réflexion à l'échelle européenne et qui sont les acteurs qui vont y participer ?

Les décisions et les orientations sont formellement du ressort des ministres de l'Éducation qui se rencontrent tous les deux ans (cf. tableau 1). La conférence ministérielle fait le point sur les avancées du processus et pose les objectifs à mettre en œuvre jusqu'au sommet suivant.

Bien que l'employabilité des diplômés ait été posée comme une priorité, voire une dimension constitutive des réformes à mener, dès le démarrage du processus (conférence de Prague, 2001), la réflexion sur ce que recouvre cette notion et des dispositifs spécifiques à mettre en œuvre ne sera inscrite au programme de travail qu'à partir de 2007 (conférence de Londres). Cet objectif sera néanmoins réaffirmé à chaque sommet européen pour tous les cycles de formation et dans une perspective de mobilité européenne (cf. tableau 1).

**Tableau 1 • Chronologie des sommets européens des ministres de l'Éducation**

#### **Chronologie du processus de Bologne**

- 1998 *Déclaration de la Sorbonne* : faciliter l'employabilité des étudiants
- 1999 *Déclaration de Bologne* : promouvoir l'employabilité des citoyens européens et la compétitivité internationale du système d'éducation supérieur européen
- 2000 *Déclaration de Lisbonne* : investir dans les ressources humaines et définir de nouvelles compétences de base
- 2001 *Communiqué de Prague* : continuer à développer des programmes d'études combinant qualité académique et employabilité durable
- 2003 *Communiqué de Berlin* : développer les séjours d'études à l'étranger pour construire une employabilité européenne
- 2005 *Communiqué de Bergen* : développer des compétences transférables dans les programmes doctoraux pour répondre aux besoins du marché de l'emploi
- 2007 *Communiqué de Londres* : développer l'employabilité dans les trois cycles d'études
- 2009 *Communiqué Leuven/Louvain-la-Neuve* : permettre aux individus de saisir les opportunités offertes par l'évolution du marché du travail
- 2010 *Communiqué Budapest/Vienne* : améliorer l'employabilité des diplômés

#### **Après Bologne**

- 2012 *Communiqué de Bucarest* : améliorer l'employabilité et le développement personnel et professionnel des diplômés tout au long de la vie,
- 2015 *Communiqué de Yerevan* : définir l'employabilité comme un ensemble de compétences et d'attributs personnels favorisant l'insertion professionnelle

Sous l'autorité du groupe de suivi du processus de Bologne (BFUG<sup>12</sup>), un groupe de travail (*Working Group on Employability*) est mandaté pour stabiliser une définition de référence du concept ainsi que

<sup>12</sup> Bologna Follow-up Group. Installé en 2001 par le sommet de Prague, le groupe de suivi réunit des représentants des Etats adhérents et de la Commission Européenne, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO ainsi que des représentants des intérêts économiques et des associations académiques européennes : EUA (European University Association), ESU (European Students' Union) EURASHE (European Association of Institutions of Higher Education), ESIB (National Unions of Students in Europe), ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), Business School, EI (structure panaeuropéenne d'Education Internationale), UNICE (Union des Confédérations Industrielles et des Employeurs de l'Europe). La pluralité des acteurs témoigne d'une double volonté : celle de la Commission Européenne qui souhaite



pour identifier et promouvoir les bonnes pratiques des 46 pays membres du processus. Ce groupe est composé des représentants de 12 Etats (dont la France), de 5 groupes d'intérêts (BUSINESS EUROPE, EI, ESU, EUA, EURASHE) et de l'UNESCO. Les conclusions du groupe sont fondées sur la lecture de rapports d'experts, un sondage réalisé auprès de 19 pays et un séminaire européen « *Employability : the employers' perspective and its implications* » (Luxembourg, 2008). Le rapport présenté au sommet de Louvain en 2009 fait état de trois niveaux de difficultés : du côté des étudiants, une insertion professionnelle difficile en particulier des diplômés des premiers cycles (bachelor level) ; du côté des employeurs, des formations universitaires qui ne préparent pas suffisamment les étudiants au monde du travail ; du côté des universités, des doutes quant à leur mission en matière d'insertion professionnelle. De manière synthétique, les recommandations portent sur la nécessité d'établir des passerelles entre les établissements et les employeurs (stages, compétences entrepreneuriales, échange de personnels, information sur les métiers).

Dans cet ensemble, la Commission européenne occupe une place à part mais de plus en plus influente (Croché, 2007 ; Cussó, 2006). D'abord écartée du processus de Bologne, elle intègre le groupe de suivi en 2001 où elle obtient en 2005 une voix délibérative. Sans réelle capacité décisionnelle dans ce domaine, la Commission inscrit progressivement son discours dans une vision plus néo-libérale de l'enseignement supérieur que les initiateurs du processus (Ravinet, 2014). Pour contribuer efficacement à une économie de la connaissance, les universités européennes doivent elles-mêmes intégrer les mécanismes de marché et de la concurrence et lancer les réformes structurelles nécessaires à l'atteinte de cet objectif.

Dès 2001, la Commission défend une vision adéquationniste des futurs systèmes d'éducation, « *faisant en sorte que les qualifications disponibles sur le marché du travail correspondent aux besoins des entreprises et des employeurs* » (COM 2001 59, p. 3-4). Dans une communication qui fera date, *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*, la Commission inscrit plus clairement encore les universités dans une logique économique : « *la société en général doit chercher à optimiser le retour social sur l'investissement que constitue le financement des études qu'elle prend en charge. Une inadéquation des qualifications offertes et demandées reflète de ce point de vue une utilisation non optimale des ressources.* » (COM, 2003, p.15). Les universités ont des obligations vis-à-vis des étudiants, des financeurs publics et des employeurs et « *assurer une meilleure adéquation entre l'offre et la demande des qualifications universitaires sur le marché de l'emploi* » (*ibid.*, p.16). Une nouvelle communication en 2006 prolonge et précise cette perspective : « *pour pouvoir surmonter les écarts durables entre la qualification des diplômés et les besoins du marché du travail, les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés et contribuent à l'effort de formation de la main d'œuvre en général* » (COM, 2006, p. 7). Durant tout le processus, la Commission maintiendra cette position.

Reste à examiner comment la convergence des points de vue autour de cette dimension-clé du processus de Bologne s'est opérée.

---

accroître la participation de la société civile à la gouvernance européenne (CE, 2001a), celle des Etats qui entendent associer à leurs décisions des acteurs qui pourraient s'y opposer (Croché, 2006). Bien que leurs travaux soient peu publicisés, des groupes d'experts participent à la délibération et la négociation de l'accord politique en y apportant leurs savoirs (Robert, 2010).

## La relation formation (supérieure)-emploi (qualifié) vue de l'Europe, la construction normative du référentiel d'employabilité

L'employabilité est une « *dimension-clé du processus de convergence* » (Haug, 2001). L'objectif semble consensuel mais définir l'employabilité ne va pas de soi. La notion est posée dès le départ comme ambiguë et polémique. Ambiguë car elle fait l'objet d'interprétations différentes de la part des ensembles nationaux ; polémique par l'alignement étroit qu'elle sous-entend entre programmes d'études et marché du travail, ce que ne manqueront pas de dénoncer les partenaires syndicaux associés au processus : « *le but ne serait qu'une adaptation de la jeunesse aux besoins du marché et des objectifs à courts terme que se fixe l'économie mondialisée* ». La difficulté à retracer l'histoire de cette notion dans le processus de Bologne tient au fait que le travail de définition s'appuie sur un ensemble très diversifié de travaux comme ceux du réseau Euridyce<sup>13</sup>, des projets Tuning<sup>14</sup> et REFLEX<sup>15</sup>, des rapports d'experts et des parties prenantes, de séminaires européens et des contributions du groupe de travail installé en 2007 pour traiter de cette question.

### 1.1. Ce qui se joue avec l'employabilité (l'employabilité dans un système de pensée)

Posé dès le démarrage de la construction de l'EEES, l'objectif d'employabilité des étudiants s'inscrit dans un contexte global de transformation des cadres économiques dans la décennie quatre-vingt et de montée du chômage des diplômés. Comme le soulignent Maruani et Reynaud (1993), les mutations de l'appareil productif rendent plus complexes la reconnaissance des qualifications. Ces dernières dépendent davantage de nouveaux modes d'organisation du travail et des évolutions techniques. A la fin des années quatre-vingt-dix, le passage à une économie de la connaissance mise sur une amélioration « qualitative » de l'emploi (Conférence de Lisbonne, 2000) et le renouvellement de compétences fonctionnelles aux mutations économiques : « *dans le milieu professionnel, la complexité de l'organisation du travail, la multiplication des tâches confiées aux salariés et l'introduction de régime de travail flexible, de formules de travail en équipe contraignent les travailleurs à posséder, davantage que leurs prédécesseurs, des compétences dépassant les aspects purement techniques de leur profession* » (COM, 2001, p. 10). Il s'agit bien dès lors, de doter les futurs diplômés de « méta-compétences » (Brown, 1993), soit des compétences qui opèrent sur un plan plus étendu que les qualifications de métiers.

Encore faut-il s'entendre sur ce que recouvre la notion d'employabilité, dont le sens dépend largement des contextes nationaux et des institutions. Les différentes définitions posées au fil du processus de Bologne empruntent largement à l'approche développée par Hillage et Pollard dans le cadre d'un mandat du Département britannique de l'éducation et de l'emploi : « *la capacité à trouver un emploi initial, [...], la capacité à conserver un emploi et à faire des « transitions » entre les emplois et les rôles au sein d'une même organisation pour répondre aux nouvelles exigences d'un poste [...], la capacité à obtenir un nouvel emploi si nécessaire, c'est-à-dire d'être indépendant sur le*

---

<sup>13</sup> Réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation. Géré par l'Agence Exécutive « Education, Audiovisuel et Culture », son objectif est d'améliorer la coopération européenne dans le domaine de l'éducation tout au long de la vie.

<sup>14</sup> Le projet *Tuning – Pour une convergence des structures éducatives en Europe* est lancé en 2000 par les universités avec le soutien de la Commission européenne. Il a pour objectif d'aider les établissements à adapter leurs cursus et définir leurs programmes d'études en termes de qualifications mieux adaptées aux besoins du marché du travail.

<sup>15</sup> Le projet REFLEX (Research into Employment and professional FLEXibility)

*marché du travail en étant capable de gérer ses propres transitions professionnelles entre et au sein des organisations [...] Dans l'idéal, il s'agit également de la qualité d'un travail ou d'un emploi. »* (Hillage et Pollard, 1998 : 2, trad. auteure). En d'autres termes, l'employabilité consiste à être capable d'obtenir, de garder ou de retrouver un travail satisfaisant au regard d'un niveau de compétences donné, et de se déplacer de manière autonome sur le marché du travail. C'est cette même approche de l'employabilité qui sera retenue en 2004 lors du premier séminaire européen organisé en Slovénie à l'initiative de l'EUA et de l'ESIB, puis en 2008 par le BFUG à l'issue des réflexions du Groupe de travail : une employabilité déclinée sur trois cycles d'une carrière, visant une insertion professionnelle en rapport avec le niveau de qualification de la personne, reposant sur le développement de qualités individuelles.

Mais comme le soulignent McQuaid et Lindsay (2005), l'employabilité n'est pas qu'un simple concept. Elle est l'objectif global des politiques anglo-saxonnes de lutte contre le chômage, «  *pierre angulaire des politiques du marché du travail et des stratégies d'emploi au Royaume-Uni et ailleurs »* (McQuaid et Lindsay, 2005 : 199, trad. auteure). En faisant de l'employabilité, la «  *pierre angulaire »* de la politique européenne d'enseignement supérieur, c'est bien ces mêmes objectifs de lutte contre le chômage et d'adaptation des diplômés à un nouvel modèle économique que les promoteurs du processus de Bologne entendent atteindre.

Au fil des sommets ministériels se dessine une université attentive aux attentes du marché du travail, centrée sur l'étudiant et son devenir professionnel. Les réformes attendues doivent concourir à l'émergence de nouvelles organisations universitaires, croisement des universités entrepreneuriales décrites par Clark (1998) et des universités de service pointées par Lessard et Bourdoncle (2002). D'un côté, des institutions adaptées à l'accélération de la modernisation, l'émergence d'une économie fondée sur la connaissance, le retrait progressif de l'Etat du financement de l'enseignement supérieur, un développement économique fondé sur l'innovation ; de l'autre, des établissements dispensant un savoir utile au service du progrès social. Le mouvement va dans le sens des préconisations de la Commission européenne pour qui les universités doivent à la fois répondre à la demande précise de qualification précises (COM 2003) et préparer les futurs diplômés à leur futur professionnel, y compris à la flexibilité de leur carrière (COM 2006).

La conviction qu'augmenter l'employabilité des diplômés peut leur permettre une meilleure insertion professionnelle fait consensus chez les partenaires. Y compris chez les représentants des syndicats étudiants ? Ces derniers ne remettent pas en question cet objectif, intégrant *de facto* la demande de flexibilité de la nouvelle économie. Pas plus qu'ils ne remettent en question la nécessité du dialogue entre les établissements et les employeurs pour la conduite du changement institutionnel (2007). Ils expriment cependant un certain nombre de craintes et de doutes : la crainte que la focalisation sur l'employabilité réponde davantage aux exigences du marché du travail qu'aux attentes des étudiants (ESU 2003, 2007 et 2014) ; des doutes sur l'effectivité des programmes mis en œuvre par les établissements pour atteindre cet objectif (ESU 2005, 2009 et 2014). Dans son dernier rapport, l'ESU (European Students'Union), rappelle que «  *l'enseignement supérieur ne doit pas être conçu pour répondre directement aux besoins du marché du travail »* (2015, trad. auteure) et que «  *la qualité de l'éducation ou le succès des établissements d'enseignement supérieur ne devraient pas être mesurés en termes d'emploi »*, même si éducation et employabilité ne doivent pas être considérés comme des processus déconnectés. Pour les représentants des syndicats étudiants, il convient d'adopter une définition la plus large possible de l'employabilité mais qui, finalement, diffère peu de celle adoptée dans le cadre du processus : «  *[un concept], qui inclut des compétences disciplinaires, méthodologiques, sociales et individuelles spécifiques, qui permettent aux diplômés d'acquérir et de poursuivre avec succès une profession/un emploi et de renforcer leur apprentissage tout au long de la vie. L'employabilité consiste aussi à rendre les diplômés plus susceptibles d'obtenir un emploi dans leur (s) domaine (s) choisi (s), de créer/démarrer de nouvelles entreprises et de développer et de réussir dans leurs professions. »* (ESU, 2014, trad. auteure). La nuance apportée par l'ESU tient à ce

que les diplômés de l'enseignement supérieur développent – à travers leur cursus – des compétences, des méthodes, des capacités indépendamment des attentes des entreprises.

## 1.2. Entrer dans une logique de compétences et de capacités

Comme nous l'avons souligné en introduction de ce point, le travail de définition de l'employabilité est complexe à retracer. La cause en est le mode de fonctionnement du processus de Bologne qui repose sur une quinzaine de groupes de travail ou de commissions thématiques. Alors qu'une réflexion sur l'employabilité s'amorce à partir de 2004, un travail d'élaboration d'un cadre européen des qualifications pour chaque cycle de formation est mené depuis 2001 par la *Joint Quality Initiative* à l'origine des Descripteurs de Dublin<sup>16</sup>. C'est donc dans l'entrelacs de travaux d'origines différentes que va progressivement se stabiliser le contenu de l'employabilité.<sup>17</sup>

En 2001, la Commission européenne utilise le terme de *qualifications* à propos de l'adéquation des systèmes d'enseignement supérieur aux besoins des entreprises. Ces qualifications dépassent le seul fait d'obtenir un diplôme en lien avec un secteur d'activité et intègrent « *les aptitudes personnelles (telles que la capacité d'adaptation, la tolérance envers les autres et envers l'autorité, le travail d'équipe, la capacité à résoudre des problèmes et à prendre des risques, l'autonomie, etc.) [sont] le plus souvent demandées pour permettre aux citoyens de vivre ensemble dans la tolérance et le respect mutuels.* » (COM 2001 : 10 *Ibid.*). Si le texte ne fait pas directement référence à l'employabilité, les termes de *capacité* et *d'aptitude* résonnent avec l'approche de la qualification professionnelle développée dans les années 1990 dans le monde anglo-saxon (Mc Quaid et Lindsay, 2005). Lors du séminaire européen organisé en 2004<sup>18</sup>, ces capacités et aptitudes sont déclinées en trois ensembles d'apprentissage complémentaires : des connaissances et compétences spécifiques à un champ professionnel (*specific knowledge and skills*), ce que l'on pourrait renvoyer à des qualifications de métier ; des compétences génériques, transférables (*generic, soft, transferable skills*) ; des qualités individuelles (*capabilities*). En 2005, les Etats membres adoptent un cadre européen de qualifications qui définit, pour chaque cycle de formation, des descripteurs de compétences que les diplômés doivent être en mesure de démontrer pour être « employables ». Savoirs, compétences et aptitudes sont déclinés à travers de nouvelles lectures des contextes professionnels mêlant compétences sociales (leadership, travail d'équipe, travail sous pression, autonomie, prise de risque, adaptation...), compétences génériques (langues étrangères, TIC, connaissances organisationnelles) et valeurs de travail (fidélité à l'entreprise, orientation vers la réussite...), soit, « *la conjonction heureuse des connaissances, des aptitudes et de la bonne volonté* » (Vatier, 1958, cité par Tanguy, 2008).

Que retiendra le Groupe de travail sur l'Employabilité de l'ensemble de ces travaux ? D'abord, la distinction qu'opèrent les employeurs entre savoirs et compétences sociales. Si les établissements d'enseignement supérieur dotent – de manière satisfaisante semble-t-il – les diplômés des connaissances méthodologiques et disciplinaires nécessaires à un champ de métiers, les employeurs considèrent que les compétences sociales sont insuffisamment développées. Or ces compétences, ou aptitudes sociales si l'on reprend la formulation des enquêtes de l'OCDE, sont, à leurs yeux, tout

---

<sup>16</sup> La Joint Quality Initiative se constitue en 2001 suite au sommet de Prague. D'autres initiatives ont été lancées. Un aperçu du travail de réflexion autour des descripteurs des qualifications européennes est présenté dans le rapport intermédiaire du groupe de travail «Ba-Ma Deskriptoren» (CRUS-OAQ) à l'intention du BFUG *Descripteurs pour les diplômés de bachelor et de master*, 10 décembre 2003.

<sup>17</sup> Un aperçu de ces projets est présenté dans le rapport intermédiaire du groupe de travail «Ba-Ma Deskriptoren» (CRUS-OAQ) à l'intention du BFUG *Descripteurs pour les diplômés de bachelor et de master*, 10 décembre 2003.

<sup>18</sup> *Employability in the context of the Bologna Process*, 22-23 October 2004 (Bled), co-organisé par l'EUA, l'ESIB et le Ministre de l'Éducation, des Sciences et du Sport de la République de Slovénie dans le cadre du programme européen pour l'éducation SOCRATES.

aussi essentielles. Ces aptitudes sont d'ailleurs déclinées sur le site de l'agence Erasmus à savoir, en sus de celles déjà évoquées dans le cadre de qualifications : la confiance en soi, le sens des responsabilités, la relation de service, la polyvalence, la capacité à effectuer des tâches représentatives... Le Groupe de travail souligne également l'importance des compétences génériques (auxquelles il associe également des compétences interculturelles) pour permettre à un individu de « trouver, conserver ou développer » sa position dans la société, soit ce qui le rend employable. Les notions de métiers ou de professionnalisation ne sont jamais évoquées. L'accent est moins mis sur les qualifications professionnelles que sur le développement des dispositions personnelles permettant de s'adapter rapidement à des exigences changeantes.

Le processus de Bologne se construit exclusivement dans un rapport au marché de l'emploi – tenant peut-être pour acquis – que les universités ont intégré leur rôle en matière de professionnalisation des diplômés. Le discours européen cible avant tout les établissements, fortement incités à transformer leurs modes de fonctionnement et à redéfinir leurs objectifs de formation. Peu expérimentés pour fournir ces compétences génériques, ils doivent concevoir des programmes d'études permettant de satisfaire les attentes des employeurs, des étudiants et des institutions publiques et privées. Dans son rapport remis aux ministres réunis à Louvain en 2009, le Groupe de travail préconise aux établissements et aux employeurs de travailler ensemble en impliquant les étudiants « pour identifier les façons dont les cours et les programmes d'études peuvent offrir aux étudiants la possibilité de développer et de définir par eux-mêmes les compétences d'employabilité »<sup>19</sup>. Stages, emploi salarié en cours de formation, renforcement de compétences entrepreneuriales..., mais aussi échanges entre personnels des entreprises et des établissements de formation sont autant de moyens envisagés pour renforcer l'employabilité des étudiants.

Que reste-t-il de la réflexion sur l'employabilité une fois le processus de Bologne terminé ? En mars 2010, le sommet Budapest-Vienne a officiellement lancé l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Le processus de Bologne est achevé, l'objectif d'employabilité fixé dix ans plus tôt demeure une priorité de la nouvelle stratégie européenne (Stratégie Europe 2020). Les communiqués des sommets de Bucarest (2012) et de Yérévan (2015) attestent de cette volonté : « Favoriser l'employabilité des diplômés tout au long de leur vie professionnelle sur des marchés du travail en évolution rapide - caractérisés par les évolutions technologiques, l'émergence de nouveaux profils professionnels et l'augmentation des possibilités d'emploi et de travail indépendant - est un objectif majeur de l'EEES. Nous devons veiller à ce qu'à la fin de chaque cycle d'études, les diplômés possèdent des compétences adaptées à l'entrée sur le marché du travail qui leur permettent également de développer les nouvelles compétences dont ils auront besoin pour leur employabilité plus tard dans leur vie professionnelle » (trad. auteure). La dernière mise à jour du site de l'EEES (juin 2016) n'apporte pas d'éléments nouveaux quant à la définition du terme et aux moyens à mettre en œuvre. Mais fait notable, pour la première fois, apparaît le terme de profession de manière distincte à celui d'employabilité : la première étant comprise comme l'objectif global des parcours d'études, la seconde reposant sur des qualifications reposant sur la transmission de modèles de travail et de cadres professionnels. Sans doute faut-il y voir le résultat des discussions qui ont continué à se tenir sur la définition des cadres de qualifications des diplômés. Car si les compétences cognitives et interpersonnelles sont largement requises pour occuper un emploi, il paraît plus difficile d'anticiper les évolutions en termes de métiers et d'organiser la planification des futurs besoins en matière de main-d'œuvre ou encore d'ignorer les spécificités économiques nationales.

---

<sup>19</sup> Working Group on Employability, Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 avril 2009, p. 10, traduction de l'auteure.

## En France, employabilité versus professionnalisation

Comment les universités françaises ont-elles répondu aux attendus du processus de Bologne en matière d'employabilité ? L'analyse des textes-clés qui ont accompagné la mise aux normes européennes de l'enseignement universitaire français montre que l'employabilité se fonde dans un processus de professionnalisation des études universitaires engagé dès la fin des années soixante (Gayraud et alii, 2011). Le thème de la professionnalisation est évoqué à plusieurs reprises dans les années précédant la Déclaration de la Sorbonne à propos du devenir des étudiants des premiers cycles universitaires (Coudanne, 1989 ; Lavroff, 1995) ou dans la réforme Bayrou<sup>20</sup> qui prévoit l'intégration dans le parcours pédagogique des licences et des maîtrises, d'unités d'expérience professionnelle (stages). Dernier diplôme universitaire créé avant le lancement du processus de Bologne, la licence professionnelle atteste du souci du devenir des étudiants en opérant un rapprochement entre les équipes pédagogiques et les représentants du monde professionnel.

La politique européenne va finalement jouer comme l'accélérateur d'un mouvement déjà bien enclenché. Elle se traduira concrètement par l'adoption en 2002 d'une nouvelle organisation des études (L-M-D, semestrialisation, ECTS)<sup>21</sup> qui prévoit l'introduction d'unités de professionnalisation à chaque cycle de formation. A partir du milieu des années 2000, le discours sur l'insertion professionnelle des étudiants ne va plus reposer sur la seule professionnalisation des études mais sur le développement d'un socle de compétences attestant de leur employabilité. Pour autant, la frontière entre ces deux termes est parfois difficile à marquer.

### 1.3. « Il ne s'agit plus seulement de diplômé, mais de qualifier pour l'emploi » (IGAENR, 2006)

Entre 2004 et 2007, pas moins de cinq rapports publics proposent une lecture convergente de la transition vers l'emploi des diplômés français, et plus spécifiquement ceux issus de filières universitaires. Ces rapports parlent peu d'employabilité, insistant davantage sur la nécessité de professionnaliser les filières d'études. Comme dans d'autres pays européens, le contexte est moins favorable à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés (Martinelli et Vergnies, 1994), aussi la priorité est de construire des diplômés en phase avec les besoins des secteurs professionnels. Dans les rapports, la professionnalisation n'est pas forcément entendue comme une forme stricte d'adéquation des formations aux emplois mais plutôt comme une prise en compte des exigences de nouveaux environnements de travail. En revanche, tous procèdent à un état des lieux sans concession des universités et inscrivent leurs recommandations dans une réforme nécessaire de l'institution. Le rapport Aghion et Cohen (2004) plaide pour une réforme incrémentale des universités (scénario 3), tenant pour acquis « *la professionnalisation d'une part notable des formations universitaires (1/3) et l'acceptation par les étudiants des conséquences qui en résultent* » (p.109). L'année suivante, un avis du Conseil Economique et Social (2005) alerte sur une érosion de l'accès à l'emploi des diplômés des filières universitaires les moins sélectives et les moins *professionnalisées*. L'état des lieux pointe une situation économique et sociale certes moins favorable au recrutement des jeunes diplômés, mais aussi le décalage qui existe entre les attentes des jeunes et celles des employeurs : « *une majorité des jeunes à la recherche d'un premier emploi ont une vision encore floue des attentes du marché et des recruteurs. Ils considèrent en particulier que la notoriété ou la nature de leur diplôme constitue un facteur déterminant du recrutement alors que les employeurs déclarent être plus sensibles à la motivation, aux stages et expériences*

---

<sup>20</sup> Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise.

<sup>21</sup> Décret du 8 avril 2002 sur l'application du système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur actant le passage au L-M-D.

professionnelles, à la connaissance du secteur d'activité et à l'opérationnalité immédiate. Du point de vue des recruteurs, en effet, les profils des jeunes tendent à une relative homogénéité les amenant à davantage intégrer les atouts distinctifs des candidats dans leur sélection, le diplôme voyant ainsi diminuer son caractère de valeur absolue au profit de critères complémentaires ayant trait au niveau de professionnalisation du candidat » (p.21). La même année, la circulaire sur l'habilitation des maquettes de formations préconise le renforcement de tous dispositifs pouvant apporter des expériences ou des connaissances pré-professionnelles comme les stages ou l'intervention de professionnels. L'emploi des termes *pré-professionnalisation* ou *pré-professionnelle* marque bien la différence entre les filières universitaires professionnelles (comme les IUT) et les filières plus académiques. Ce sont bien ces dernières qui sont concernées par les discours de réformes.

Avril 2006. Faisant suite aux manifestations étudiantes contre le contrat première embauche (CPE), le gouvernement annonce la tenue d'un grand débat national sur le renforcement des liens entre l'université et l'emploi. Remis quelques mois plus tard au Premier ministre, le rapport de la commission du débat déclare qu'il n'y a désormais « *plus de blocage de principe pour examiner l'employabilité des diplômés* » (Hetzl, 2006 p. 22). Les propos incitent fortement les universités à davantage professionnaliser leurs formations mais, pour la première fois dans un rapport officiel, un lien est posé entre professionnalisation, employabilité et insertion professionnelle. Outils et dispositifs de la professionnalisation (stages, projet personnalisé, contrats d'apprentissage...) doivent permettre d'« *accroître l'employabilité des jeunes diplômés* » (*ibid.*, p.45). Aux universités de faire les efforts nécessaires pour « *adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail* » (Hetzl, 2006, p. 35), l'objectif d'insertion professionnelle des étudiants ne pouvant se concevoir sans une participation plus active des employeurs dans la définition des cursus et la construction de référentiels de compétences transférables pour tous les diplômés (*ibid.*, p.61-63, Créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance).

De l'employabilité, il en sera plus largement question dans le rapport Goulard (2007) qui voit dans le malaise social la conséquence d'une mauvaise adéquation entre les qualifications des jeunes et les besoins des entreprises. L'auteur insiste sur l'enjeu qui consiste à rendre « *qualifiantes* » (au sens de pré-professionnelles) des formations disciplinaires de niveaux L et M. Sans donner d'exemples précis, ces formations doivent permettre aux diplômés de développer leur employabilité tout au long du cursus (p.86). Un point du rapport est consacré à la définition du terme qui se situe « *à la rencontre des points de vue des employeurs et des enseignants* » (*ibid.*, p.24), tout en se démarquant « *d'une démarche strictement professionnalisante* » qui irait à l'encontre des traditions académiques<sup>22</sup> (*ibid.*). S'appuyant largement sur les travaux du projet Tuning 2000, l'employabilité est définie comme « *la combinaison d'un socle de capacités transversales que l'étudiant se construit au fil des études, stimulé par un encadrement adéquat, et d'un socle de savoirs (lié à une discipline)* » (*ibid.*, p. 23). Elle se réfère à deux niveaux d'acquisitions « *exigibles* » sur le marché du travail et devant être attestées par le supplément au diplôme : des capacités génériques déclinées en capacités instrumentales, systémiques et relationnelles et des compétences spécifiques (ou spécialisées). Dans le rapport, l'usage différencié des termes de capacités et de compétences marque une césure entre deux types d'apprentissage, l'un situé du côté de l'emploi (aptitude à faire), l'autre du côté de la formation (connaissance et maîtrise d'outils). Il pose également les niveaux de responsabilité en la matière. Il est de la « *responsabilité* » des universités de favoriser l'insertion professionnelle de leurs étudiants (*ibid.*, p.16) mais « *l'employabilité dépend des capacités personnelles qu'ils [les étudiants] auront développé pendant leurs formations* » (*ibid.*, p.29). En d'autres termes, aux établissements d'assurer la professionnalisation des futurs diplômés par la mise en place ou le renforcement d'outils, à l'étudiant de s'en saisir pour construire son projet.

<sup>22</sup> Dans le rapport, la formation académique est la mission originelle des universités : transmission et approfondissement de la connaissance à des fins de recherche. Elle se distingue des formations professionnalisantes préparant à l'exercice d'un métier (DUT, licence professionnelle) et des formations pré-professionnelles ou qualifiantes.



Voilà qui ne manque pas d'interroger la finalité des études universitaires. A la lecture de ces différents rapports, il paraît acquis que les universités ont à remplir trois missions complémentaires : « *la création du savoir, la diffusion des connaissances et l'insertion professionnelle des étudiants* » (Hetzl, 2006, p.12). Cette dernière mission sera d'ailleurs inscrite dans la loi Liberté et Responsabilité des Universités (loi LRU dite loi Pécresse) votée en août 2007, assortie d'un ensemble de dispositifs visant à accompagner la transition des étudiants vers le monde du travail dont les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIP) chargés de la gestion des stages et de la recherche d'un premier emploi.

#### 1.4. Professionnalisation et employabilité versus compétences, l'exemple de la licence

Un des effets concrets du processus de Bologne est, on l'a dit, l'adoption en 2002 d'un schéma d'études supérieures en trois cycles (L-M-D). DEUG et licence sont progressivement refondus dans un parcours en 3 ans conduisant au grade de licence. L'arrêté définissant la nouvelle organisation des enseignements associe – à des degrés divers selon les parcours - aux enseignements théoriques et méthodologiques des éléments de pré-professionnalisation ou de professionnalisation<sup>23</sup>. L'objectif est loin de répondre aux recommandations posées dès 1995 par le rapport Lavroff de renforcer les finalités professionnelles du premier cycle universitaire, ni même les attendus du processus de Bologne « *les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen* » (Déclaration de Bologne, 1999). L'Inspection générale note que les avancées en la matière restent insuffisantes en dépit des efforts réalisés par les équipes pédagogiques pour introduire dans les maquettes (campagne d'habilitation 2005) des dispositifs d'accompagnement à l'orientation professionnelle des étudiants. Deux rapports soulignent le caractère parfois « *artisanal* » des dispositifs dont la mise en œuvre est laissée aux responsables de formation sans cohérence d'ensemble. Aussi, les préconisations portent-elles sur une refonte du parcours licence et une généralisation des « *bonnes pratiques existantes* » de professionnalisation des cursus (IGAENR, 2006 : 69). Diplôme d'accès au master, la licence doit également être « *susceptible d'apporter une qualification aux étudiants* » (IGAENR, 2005 : 29-30) et repensée « *en termes de débouchés* » (IGAENR, 2006 : 68). Si l'Inspection générale exprime la position du ministère, celle-ci semble être partagée par les décideurs universitaires : « *Il semble à la mission d'inspection que le souci de 'l'employabilité' des diplômés de licence devrait exister et conduire, comme l'a souligné la commission de la pédagogie de la conférence des présidents d'université, à doter les étudiants des compétences académiques et professionnelles nécessaires à leur insertion dans l'espace européen* » et à reconnaître « *l'existence de finalités et de compétences propres à la licence* » (IGAENR, 2005 : 32). Les recommandations de l'Inspection générale préconisent de rendre obligatoire dès la première année les modules de projets personnels et professionnels de l'étudiant, de multiplier les stages et de favoriser l'intervention de professionnels.

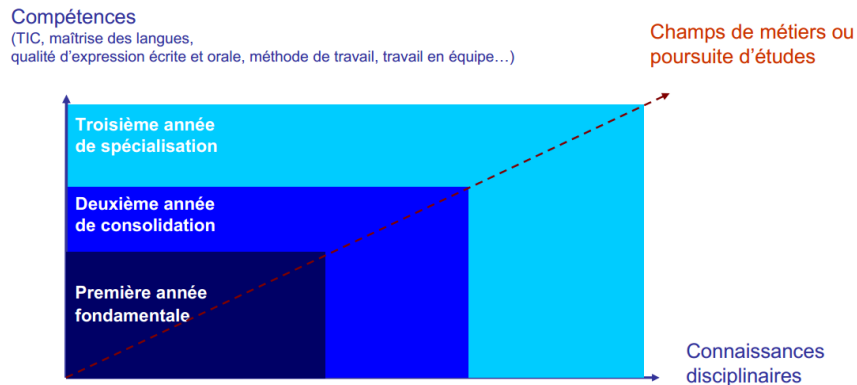
Fin 2007, un plan de réforme de la licence est lancé par le ministère pour en faire « *un diplôme national de référence pour les étudiants comme pour les employeurs* »<sup>24</sup>. Si les termes de professionnalisation et d'employabilité n'apparaissent pas dans le document d'orientation, le schéma général du diplôme repose sur l'acquisition de compétences transversales et de connaissances disciplinaires (cf. figure 1) ainsi que l'intégration de modules de découverte du monde professionnel (séminaires, forum, tutorat d'entreprise, stage...).

---

<sup>23</sup> L'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de Licence concerne l'ensemble des formations y compris les DUT et les licences professionnelles.

<sup>24</sup> [https://www.lesechos.fr/23/06/2011/LesEchos/20959-018-ECH\\_reforme-de-la-licence---pecresse-fixe-un-nombre-plancher-d-heures-de-cours.htm#zzAr263KylfbKPXT.99](https://www.lesechos.fr/23/06/2011/LesEchos/20959-018-ECH_reforme-de-la-licence---pecresse-fixe-un-nombre-plancher-d-heures-de-cours.htm#zzAr263KylfbKPXT.99).



**Figure 1 • Une maîtrise progressive des compétences et des connaissances**

Source : Plan pluriannuel pour la réussite en licence - Document d'orientation du Ministère (décembre 2007)

L'ouverture généralisée de BAIP constitue une des avancées du Plan en matière d'accompagnement vers l'emploi des étudiants. Plus significativement, le nouvel arrêté licence prévoit la mise en place de référentiels de compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et préprofessionnelles (art. 3 et 6). Le travail d'élaboration des référentiels pour chaque mention de licence va se dérouler entre 2011 et 2014 en concertation avec les branches professionnelles et des partenaires sociaux. Le document mis en ligne par le ministère<sup>25</sup> précise que les référentiels n'ont pas vocation à définir des contenus de formation ou des volumes horaires. Formulés dans un langage permettant « *une compréhension mutuelle* », ils sont « *une garantie d'employabilité pour les recruteurs* » permettant d'« *établir et attester des acquis* » et de sortir d'une stricte logique d'enseignement de connaissances (cf. Figure 2).

Articuler, au niveau L, des connaissances académiques à des débouchés professionnels constitue un réel bouleversement dans la manière de penser et de présenter les curricula. En moins d'une décennie, les universités ont intégré dans les parcours licences – à des degrés certes divers – des outils visant l'insertion professionnelle ou une meilleure orientation post-licence des diplômés. Quelles qu'aient été les résistances des équipes pédagogiques, il semble bien que le processus de Bologne ait fait malgré tout évoluer les pratiques universitaires (Rose, 2014).

## Conclusion

Professionalisation et employabilité sont devenues des catégories politiques centrales pour penser le lien formation-emploi. Elles relèvent l'une et l'autre d'un travail de définition d'un problème public : l'insertion professionnelle des diplômés dans des sociétés en quête d'un nouveau modèle économique. La force des promoteurs du processus de Bologne a résidé dans leur capacité à inscrire cette problématique à l'agenda européen et à organiser « *le passage d'un spectre de significations abstraites à une catégorie opératoire de l'action* » (Zimmermann, 2003 : 249).

<sup>25</sup> MENESR, Référentiels de compétences des mentions de licence, janvier 2015 [https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Formations\\_et\\_diplomes/00/1/Referentiels\\_de\\_compétences\\_licence\\_formatMESR\\_2014\\_12\\_29\\_ssblancs\\_380001.pdf](https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/00/1/Referentiels_de_compétences_licence_formatMESR_2014_12_29_ssblancs_380001.pdf)

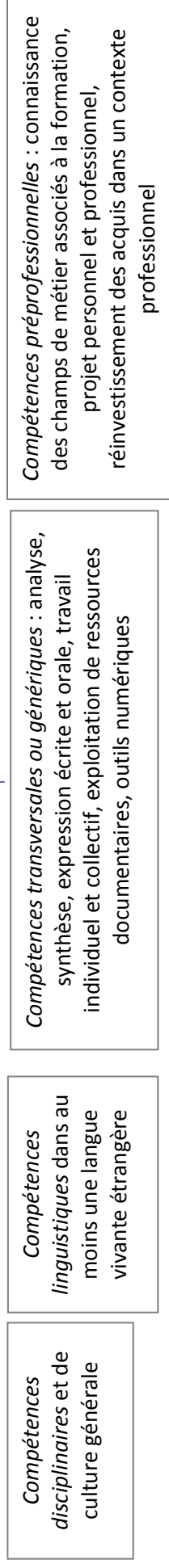
Nous avons posé en introduction la question de l'interchangeabilité des concepts de professionnalisation et d'employabilité. A l'évidence, l'un et l'autre ne se recouvrent pas même si tous deux jettent un pont entre des mondes présumés étanches. Professionnalisation et employabilité tracent cette même ligne de démarcation qui existe entre travail et emploi, entre activités de production et modalités d'accès au marché du travail (Decouflé et Maruani, 1987). Parler d'employabilité plutôt que de professionnalisation introduit donc un renversement de perspective que les établissements de formation supérieure sont invités à prendre en compte. Désormais, la priorité est autant de former de futurs professionnels (même si cette fonction demeure comme en témoigne l'importance des dispositifs de professionnalisation) que d'aider l'étudiant à prendre conscience de ses capacités et à réunir ses « capitaux » pour gérer au mieux sa carrière. Ce faisant, la démarche européenne a introduit une autre forme de régulation de la relation formation-emploi, inédite pour les universitaires, mais aussi pour les étudiants.

L'analyse de la professionnalisation vs employabilité a ouvert des pistes de réflexion qui sont au cœur de l'analyse des politiques publiques. Notre approche a permis – nous l'espérons – de rendre compte de la construction complexe d'un nouveau *standard* de la relation formation-emploi qui passe par la diffusion de normes et de bonnes pratiques à l'échelle européenne.

Figure 2 • Les référentiels de compétences de licence

Source : Plan pluriannuel pour la réussite en licence - Document d'orientation du Ministère (décembre 2007)

**Référentiels Licence (arrêté 2011)**



**Référentiel Licence Géographie, Aménagement (Référentiel de compétences des mentions de licences (MENESR, 2015) Compétences transversales et linguistiques)**

- **Compétences disciplinaires**
  - Décrire et analyser les modes d'occupation des territoires par les sociétés relevant des grandes aires géoculturelles pour comprendre une problématique géographique.
  - Identifier, sur les plans spatial, social, économique et culturel, les grands enjeux environnementaux.
  - Caractériser l'organisation, le fonctionnement et l'interaction de l'environnement et des sociétés à différentes échelles.
  - Mettre en œuvre les éléments relatifs à la conception, la planification et la programmation liés à une action d'aménagement.
  - Mobiliser les modèles théoriques et méthodologiques propres à la discipline, mobiliser des connaissances statistiques, bibliographiques et cartographiques.
  - Mobiliser les modèles théoriques et méthodologiques propres à la discipline (statistiques, bibliographiques et cartographiques) ainsi que les outils d'analyse d'informations à références spatiales (systèmes d'informations géographiques SIG).
  - Se servir aisément de la notion d'échelle.
  - Réaliser la collecte raisonnée de données de terrain en utilisant les outils de l'enquête (élaboration et dépouillement de schémas d'entretiens approfondis et de questionnaires).
- **Compétences transversales ou génériques** : analyse, synthèse, expression écrite et orale, travail individuel et collectif, exploitation de ressources documentaires, outils numériques
- **Compétences préprofessionnelles** : connaissance des champs de métier associés à la formation, projet personnel et professionnel, réinvestissement des acquis dans un contexte professionnel
- Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe.
- Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet.
- Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.
- Développer une argumentation avec esprit critique
- Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française.
- Se servir aisément de la compréhension et de l'expression écrites et orales dans au moins une langue vivante étrangère
- Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives.
- Identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs.
- Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale.
- Travailler en équipe autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet.
- Identifier et situer les champs professionnels potentiellement en relation avec les acquis de la mention ainsi que les parcours possibles pour y accéder.
- Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte.
- Se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre.

## Bibliographie

- Aghion P. et Cohen E. (2004), *Éducation et Croissance*, rapport du Conseil d'Analyse Economique, Paris, La Documentation Française.
- Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Brown R. B. (1993), « Meta-Compétence : a Recipe for Reframing the Competence Debat », *Personnel Review*, 22(6), p. 25-36, <https://doi.org/10.1108/EUM00000000000814>
- Charles N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du Travail*, 56(3), juillet-septembre, p. 320-341.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon & Elsevier Science.
- Croché S. (2006), « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et sociétés*, 2(18), p. 203-217.
- Croché S. (2007), « Processus de Bologne. Nouveaux acteurs, nouveaux réseaux, nouveaux équilibres européens et nationaux dans l'enseignement supérieur », *Congrès international AREF*, Strasbourg.
- Cussó R. (2006), « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5/2006, p. 193-214.
- Découflé A.C., Maruani M. (1987), « Pour une sociologie de l'emploi », *Revue française des affaires sociales*, 3.
- Dehousse R. (2004), « La méthode ouverte de coordination. Quand l'instrument tient lieu de politique », in P. Lascombes et al. (2005), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, « Académique », p. 331-356.
- Dubois V. (2003), « La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques », P. Laborier et D. Trom (dir.), *Historicité de l'action publique*, Paris, PUF, p. 347-364.
- ERT (1995), *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. A report from the European Round Table of Industrialists.
- Garcia S. (2009), « Réformes de Bologne et économisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33(1), p. 154-172.
- Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Céreq, NEF 46, mai.
- Hall P.A. (1993), « Policy paradigms, social learning and the state », *Comparative Politics*, XXV, p. 275-296.
- Gibbons M. et al. (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres, Sage.
- Haug G. (2001), « L'employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence d'un espace universitaire européen », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2001/02, p. 11-26.
- Hillage et Pollard (1998), *Employability: Developing a framework for policy analysis* [https://www.researchgate.net/publication/225083565\\_Employability\\_Developing\\_a\\_framework\\_for\\_policy\\_analysis](https://www.researchgate.net/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis) [accessed Dec 08 2017].
- Lascombes P. et Le Galès P. (2007), *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin.
- Lessard C. et Bourdoncle R. (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conception de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 139, avril-mai-juin, p. 131-154.
- McQuaid R. et Lindsay C. (2005), « The Concept of Employability », *Urban Studies*, 42(2), p. 197-219.
- Martinelli D. et Vergnies J.-F. (en collaboration avec Marchal N. et Sigot J.-C.) (1994), « L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade », *Céreq-Bref*, n°107, mars.
- Maruani M. et Reynaud E. (1993), *Sociologie de l'emploi*, Paris, La Découverte, collection « Repères ».

- Milot P. (2003), « La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(148), p. 68-73.
- OCDE (1996), *L'économie fondée sur les savoirs*, Paris, OCDE.
- Ravinet P. (2009), « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, 2(24), p. 29-44.
- Ravinet P. (2014), « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort du pouvoir ? », *Gouvernement et action publique*, 3(2), p. 81-102.
- Robert C. (2010), « Les groupes d'experts dans le gouvernement de l'Union européenne. Bilans et perspectives de recherche », *Politique européenne*, 32(3), p. 7-38.
- Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des Sociétés ».
- Tanguy L. (dir.) (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.
- Tanguy L. (2008), « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue. Un point de vue », *Formation emploi*, 101, janvier-mars, p. 23-40.
- Vincens J. (2005), « L'adéquation formation-emploi », in J.-F. Giret, A. Lopez, J. Rose, (dir.), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte, p. 149-162.
- Walter J.-L. (2005), *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, Avis et rapport du conseil économique et social.
- Zimmermann B. (2003), « Eléments pour une socio-histoire des catégories de l'action publique », dans P. Laborier et D. Trom (dir), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, p. 241-258.

### Rapports officiels français et européens

- European Students' Union (2003), *Bologna with Students Eyes*.
- European Students' Union (2005), *Bologna with Students Eyes. Bologna Analysis*
- European Students' Union (2007), *Bologna with Students Eyes*.
- European Students' Union (2009), *Bologna with Students Eyes*.
- European Students' Union (2014), *Bologna with Students Eyes*.
- European Students' Union (2015), *Bologna with Students Eyes. Time to meet the expectations from 1999*.
- Commission européenne, (2001), *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, 59 final, 31.01.2001.
- Commission européenne, (2003), *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, 58 final, 05.02.2003.
- Commission européenne, (2006), *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*. Communication au Conseil et au Parlement européen, 208 final, 10.05.2006.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice, (2014), *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe : accès, rétention et employabilité*, Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Confédération européenne des syndicats indépendants, (2004), *Avis relatif à la communication de la Commission « Éducation et Formation 2010 ». L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, (COM 2003) 685 final, 10 .03.2004.
- Conseil Européen de Lisbonne, (2000), *Conclusions de la Présidence*, 23 et 24 mars 2000.
- Déclaration de Bologne, (1999), *L'espace européen de l'enseignement supérieur*, 19 juin 1999.
- Déclaration de la Sorbonne, (1998), *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*, 25 mai 1998.
- Eurydice, (2014), *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe : accès, rétention et employabilité*, rapport pour la Commission européenne.

Filâtre, D. (2017), *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants*. Consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Goulard F., (2007), *L'enseignement Supérieur en France. Etat des lieux et propositions*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Hetzel P., (2006), *De l'Université à l'Emploi*, rapport de la Commission nationale du débat université-emploi, 2006.

IGAENR, (2005), *La mise en place du LMD*, juin.

IGAENR, (2006), *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*, juin.

Lavroff D., (1995), *L'évolution du premier cycle universitaire*, rapport de la commission au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

# Professionnalisation et employabilité : du dialogue interdisciplinaire à la spécificité du regard de la psychologie sociale du travail et des organisations

*Sandrine Croity-Belz et Christine Lagabrielle\**

## Introduction

Nombre de travaux issus du champ des sciences humaines et sociales font état des changements qui s'opèrent à différents niveaux et sous différentes formes, dans le monde de la formation et du travail. Sont autant d'indicateurs de ces changements : les transformations organisationnelles et techniques liées à la modernisation et au développement de nouvelles technologies (Cuvelier & Caroly, 2011 ; Vacherand-Revel, Dubois, Bobillier-Chaumon, Kouabenan & Sarnin, 2014) ; l'accroissement de l'imprévisibilité des parcours (Pryor & Bright, 2007) ; l'émergence de nouveaux statuts et métiers (Abdelnour, 2014) ; ou encore le développement de la pluriactivité professionnelle (Robertson, Perkins & Taylor, 2008 ; Marucci-Wellman *et al.*, 2014). Ces évolutions du monde socio-économique et des environnements de formation et de travail mettent au rang des priorités politiques nationales et européennes les questions relatives au développement de la professionnalisation et de l'employabilité des individus<sup>1</sup>.

Le regard porté par la psychologie sociale du travail et des organisations (PSTO) sur ces changements sociaux vise à saisir la complexité de la dialectique entre changement social et changement individuel dans les contextes de formation et de travail. D'une part, il s'agit d'analyser les effets de ces évolutions sur les individus et leur rapport au travail, tout autant qu'à rendre compte de la façon dont ces derniers, individuellement et/ou collectivement, signifient ces changements et élaborent diverses modalités de réponses possibles. Du côté des salariés, on observe par exemple l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de mobilité professionnelle – ascendante ou transversale ; l'appropriation des TIC ; l'engagement dans une démarche de formation ou de validation d'acquis de l'expérience, etc. D'autre part, il s'agit d'investiguer la façon dont les organisations, dans un objectif de développement de leurs membres, les intègrent, conduisent des changements, mettent en œuvre des dispositifs d'accompagnement de carrière et des conditions de santé pour leurs salariés. Autant de problématiques articulant des logiques personnelles et organisationnelles dont celles qui s'inscrivent dans la dynamique complexe de développement professionnel et d'employabilité.

Posons d'emblée que si les notions d'employabilité et de professionnalisation sont, sous ces signifiants, peu modélisées par notre discipline, l'invite au débat et dialogue interdisciplinaires nous

---

\* Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) – Université Jean-Jaurès Toulouse.

<sup>1</sup> Cf. par exemple le développement des services publics d'orientation dans la lignée de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie ; les objectifs de sécurisation de l'emploi définis par la loi n° 2013-504 du 14 juin 2013 ; la mise en application du compte personnel de formation et du compte personnel d'activité par les lois des 5 mars 2014 et 8 août 2016 ; ou encore les fortes incitations européennes relatives à la validation des acquis non-formels et informels, en 2009 et 2014.

offre l'opportunité de faire valoir comment la psychologie sociale du travail et des organisations appréhende ces notions ainsi que les processus qui y sont liés et, en cela, prend pleinement part aux débats scientifiques auxquels elles donnent lieu.

Notre contribution vise dans un premier temps à mettre en exergue la spécificité des regards disciplinaires portés sur chacune des deux notions de professionnalisation et d'employabilité. Dans cette perspective, les deux premières parties proposent une revue de la littérature scientifique permettant de repérer que ces deux notions donnent lieu chacune à de nombreux travaux tout en étant appréhendées différemment selon les disciplines. Afin de rendre saillante la spécificité du regard de la psychologie sociale du travail et des organisations, nous nous risquons à l'exercice délicat de faire parler des disciplines voisines de la nôtre – la sociologie, les sciences de l'éducation et les sciences économiques et les sciences de gestion. Ce détour par différentes perspectives disciplinaires n'a bien sûr pas la prétention de proposer une revue exhaustive des apports disciplinaires, mais vise surtout à repérer qu'au-delà de la spécificité des regards, les deux notions de professionnalisation et d'employabilité revêtent des enjeux théoriques autour desquels un dialogue interdisciplinaire peut s'instaurer. Dans un deuxième temps, il s'agira de montrer que ces notions présentent des contours bien identifiés au sein des disciplines mais également des recouvrements possibles. La tâche est loin d'être simple. En effet, polysémiques de par leurs ancrages pluridisciplinaires et par les usages sociaux qui en sont fait (Wittorski, 2008a ; Tiffon, Moatty, Glaymann & Durand, 2017), ces notions sont de surcroît objets de polémiques eu égard aux conceptions sociétales parfois très divergentes qu'elles véhiculent sur la façon dont les individus sont amenés à choisir une profession, se former, s'insérer dans l'emploi, ou encore gérer leur carrière. Enfin, nous illustrerons nos propos par une étude que nous avons menée (Lagabrielle & Pouchard, 2014) sur le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE), dispositif particulièrement illustratif pour rendre saillante, à différents niveaux, la complexité des rapports entre professionnalisation et employabilité.

## 1. Confrontation disciplinaire autour de la professionnalisation [du point de vue de la PSTO]

### 1.2. Les apports de la sociologie

On peut souligner d'emblée que ce sont les travaux précurseurs de la sociologie anglo-saxonne des professions qui proposent une première modélisation de la notion (Parsons, 1955 ; Dubar & Tripiet, 1998 ; Champy, 2008). Sans rentrer dans les débats théoriques internes à la discipline, et notamment ceux qui ont opposé les fonctionnalistes Durkheimiens aux interactionnistes, on peut retenir que les travaux de la sociologie des professions définissent la professionnalisation comme le processus de « constitution des professions », c'est-à-dire le processus par lequel, au sein d'une société donnée, une *activité* ou un *groupe professionnel* devient profession. Elle désigne en ce sens l'aboutissement d'un processus de reconnaissance et d'organisation sociale d'une activité. (Barbier, 2005). Elle est entendue ici comme le passage de l'état de métier à celui de profession. Les travaux plus actuels de la sociologie française des professions approchent ce processus à partir de la dynamique des groupes professionnels, des inégalités qui les affectent (plafond de verre par exemple), des évolutions dont ils sont l'objet (féminisation de certaines professions, émergence *versus* disparition de certains métiers) ou encore des crises identitaires qui les traversent (Demazière & Gadéa, 2009 ; Tripiet, Dubard & Bousard, 2011).

La professionnalisation n'est cependant pas limitée à l'atteinte par un groupe professionnel d'une forme d'institutionnalisation ou de reconnaissance sociale et identitaire. Selon Demazière (2009),



elle renvoie également à « un processus dialectique, impliquant d'une part les travailleurs engagés dans une activité donnée et d'autre part divers acteurs avec lesquels ils interagissent pour accomplir leur travail » (p. 89). Par ailleurs, à un niveau d'analyse plus global que celui des dynamiques inhérentes aux groupes professionnels, les apports de la sociologie politique permettent de repérer le rôle que jouent les valeurs qui sous-tendent les orientations gouvernementales actuelles en matière de professionnalisation ainsi que le rôle des différents acteurs concernés - nationaux, régionaux, locaux -, dans la mise en œuvre de telles politiques (Demailly & Maroy, 2004). En lien avec les enjeux des directives européennes en matière d'employabilité, et notamment de la Stratégie de Lisbonne, il s'agit ici de s'interroger sur le processus de professionnalisation des cursus de formations comme sur les effets qu'il produit sur la manière de penser la relation formation - emploi (Guiraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

Sous leur diversité, les travaux développés en sociologie ont pour nous l'intérêt de rendre compte de l'émergence ainsi que des évolutions des métiers et des corps professionnels au regard de dynamiques sociales, identitaires et politiques. La dimension socio-historico-politique centrale dans cette discipline met en exergue les processus sous-jacents aux changements sociaux dont les effets sur les individus et les collectifs de travail ou de métier constituent des objets d'étude centraux en PSTO.

## 1.2. Les apports des sciences économiques

C'est au prisme de l'emploi que les sciences économiques approchent selon nous le processus de professionnalisation, ce dernier ne pouvant être pensé indépendamment du marché du travail. Les travaux de ce champ disciplinaire qui retiennent notre attention sont ceux qui examinent précisément en quoi la montée des préoccupations en matière de professionnalisation peut induire des changements dans la relation formation - emploi (Béduwé & Vincent, 2011 ; Giret, 2005) au niveau du type et de la qualité de l'emploi auquel les formations donnent accès (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007). En cela, c'est autant, sinon plus, le *résultat* de la professionnalisation – à savoir la professionnalité – comme clef d'entrée sur le marché du travail que *le processus de construction* de la professionnalisation en lui-même qui donne lieu à investigations. Dans une perspective d'accès à l'emploi, l'efficacité de la professionnalisation constitue pour les travaux du domaine un enjeu capital. Est notamment débattu le postulat selon lequel plus une formation est professionnalisante et « adéquate » au marché de l'emploi, meilleure sera l'insertion professionnelle. Cette efficacité d'une part, est principalement évaluée à l'aune de l'adéquation entre les compétences acquises et les compétences attendues sur le marché du travail et d'autre part, résulte de la valeur qui lui est attribuée au regard des cadres théoriques et politiques de références mobilisés (Beduwé, Bedin & Croity-Belz, 2014). La professionnalisation n'est donc pas appréhendée en sciences économiques indépendamment de l'évaluation de ses résultats ou à l'inverse, de ses « non-résultats » (Vincens, 2014). Par ce focus sur la relation complexe formation - emploi, des travaux récents du domaine revêtent l'intérêt de discuter explicitement : les risques de confusion entre les notions de professionnalisation, professionnalité et employabilité (Beduwé & Mora, 2017) ; la survalorisation des indicateurs d'insertion professionnelle pour évaluer la professionnalisation d'une formation (Béduwé & Fourcade, 2014) ; ou encore la grille de lecture réductrice de l'approche adéquationniste inhérente à la théorie du capital humain (Lemistre, 2014).

En psychologie sociale du travail et des organisations, si la professionnalisation est également abordée à la croisée de la formation initiale et de l'entrée dans une profession, elle concerne les individus et non les formations, et l'évaluation dont elle peut être l'objet prend davantage en compte le point de vue du sujet que des indicateurs externes d'insertion professionnelle. Autrement dit, la relation formation-emploi est plutôt appréhendée dans notre discipline comme une situation de transition, c'est-à-dire, comme un moment charnière, de passage, lié à des événements de vie prévus

ou imprévus, plus ou moins marquants et caractérisés par des changements dans le cours des événements et au niveau des représentations et des comportements (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Ce type de situation mobilise chez ceux qui y sont engagés « *des processus psychosociaux d'élaboration des changements dont ils font l'expérience, de re-signification et de réorganisation de leurs conduites et de leurs identités, tout au long de leur parcours professionnel* » (Dupuy, Mégemont & Cazals-Férré, 2016, p. 414). Le développement et l'appropriation de nouvelles compétences sociales, professionnelles, cognitives, etc. à l'œuvre dans la transition formation-emploi sont parmi les indicateurs de ces processus. C'est donc ce qui se joue en matière de professionnalisation pour le sujet dans ce que Masdonati (2017) appelle « l'interstice transitionnel » qui intéresse notre discipline.

### 1.3. Les apports des sciences de l'éducation

« *En sciences de l'éducation, les cadres d'analyse de la professionnalisation sont reformulés sous l'angle des pratiques éducatives et formatives, de la construction et de la transmission des savoirs* » (Roquet, 2012, p. 20). Le savoir pourrait être aux sciences de l'éducation ce que l'emploi est aux sciences économiques. Pour cette discipline, il s'agit d'examiner les effets et les enjeux de la professionnalisation des cursus sur les transformations des savoirs à délivrer, des dispositifs pédagogiques mis en place, des formes de rapport au savoir à l'œuvre mais également sur les finalités des formations. Toutefois, il est explicitement posé que la professionnalisation ne peut être pensée en dehors du lien entre « espace de formation » et « espace de travail » (Sorel & Wittorski, 2005), la formation étant une instance majeure intervenant dans le processus de « fabrication » des professionnels (Wittorski, 2011). Ces relations formation - travail se déclinent et sont examinées sous différentes formes. Les référentiels de compétences qui formalisent les savoirs théoriques et professionnels à acquérir (Altet, 2000 ; Chauvigné, 2010 ; Chauvigné & Lenoir, 2010), le développement de l'alternance qui accorde une place importante à la mise en acte des connaissances acquises, ou encore les dispositifs d'analyse réflexive de la pratique professionnelle qui questionnent et mettent à distance l'agir professionnel (Levain, Minary, Le Borgne & Loison, 2015) sont autant de modalités possibles de professionnalisation qui illustrent le décloisonnement qu'elle induit entre le monde du travail et celui de la formation.

Toutefois, si, selon Wittorski (2008a), il est nécessaire de prendre en considération la dimension pratique des savoirs, il faut pour autant être vigilant au risque d'une dérive qui accorderait la prédominance à un rapport utilitaire au savoir au service du seul marché du travail (Sorel, 2005). C'est un des points de convergence avec la PSTO que de se tenir, dans l'analyse des rapports formation-professionnalisation, à distance de ce risque en attribuant une place centrale aux dynamiques individuelles à l'œuvre dans le développement professionnel. Cette importance accordée par les sciences de l'éducation à la singularité du sujet (Demazière, Roquet & Wittorski, 2012) est rendue saillante dans les études centrées sur les formes de rapport au savoir que les sujets élaborent au cours de leurs expériences (Jourdan & Terrisse, 2004), sur les dynamiques et stratégies identitaires à l'œuvre dans les situations de professionnalisation (Kaddouri, 2005), ou encore sur les processus de développement du soi professionnel et des tensions intersubjectives qui y sont liées (Clénet, 2012). Si la PSTO appréhende les dynamiques individuelles, elle accorde également une place centrale aux dynamiques interpersonnelles et collectives à l'œuvre dans le développement de la professionnalisation (cf. infra).

## 1.4. Les apports de la psychologie du travail et des organisations

Les processus inhérents à la professionnalisation sont des objets de recherche centraux en PSTO, mais paradoxalement, le mot-clef « professionnalisation » est très peu présent en tant que tel dans les recherches. C'est davantage à partir des processus de développement des compétences, de socialisation professionnelle ou encore de construction des identités professionnelles et collectives que la professionnalisation est appréhendée (Guglielmi & Sarchielli, 2006 ; Piris & Dupuy, 2007). Le regard de la discipline, situé à différents niveaux d'analyse, permet d'approcher la complexité de ces processus. *Au niveau personnel*, on peut repérer des travaux qui étudient les relations entre des dimensions individuelles et le développement de la professionnalisation à partir par exemple des relations entre sentiment d'auto-efficacité personnelle et développement des compétences, la compétence professionnelle étant explicitement définie « *comme un indicateur de l'état d'avancement du processus de professionnalisation* » (Guglielmi & Sarchielli, *op. cit.*, p. 186). A un autre niveau d'analyse, celui *des rapports à autrui*, les recherches centrées sur l'étude des processus de socialisation professionnelle et organisationnelle (Almudever, Croity-Belz & Hajjar, 1999 ; Delobbe & Vanderberghe, 2000 ; Morrison, 1993) examinent la dynamique des échanges interpersonnels avec les autres professionnels comme espace d'élaboration et de développement de la professionnalisation. Il s'agit par exemple d'étudier en quoi la sollicitation de pairs pour obtenir des informations sur le rôle professionnel ou pour obtenir un feed-back - évaluatif ou de reconnaissance - sur sa pratique participe au développement de la professionnalisation. Ces relations interpersonnelles peuvent se développer au sein de l'organisation de travail et/ou au sein de groupes d'appartenance ou de réseaux fédérés autour d'une même profession. *Au niveau des rapports individu-organisation*, une attention particulière est également portée au processus de construction du sentiment d'appartenance à un groupe professionnel et plus largement à une profession. L'engagement organisationnel et/ou l'implication professionnelle permettent notamment de rendre compte de ce sentiment d'appartenance au groupe professionnel et à l'organisation de travail (Vanderberghe, 2016). D'autres travaux centrés spécifiquement sur les *rapports individu-profession* ont examiné, à partir des travaux théoriques sur l'identité sociale, le processus d'identification à la profession (Perrot *et al.*, 2005). De ces études, on peut retenir qu'au-delà de la relation aux pairs, c'est également le rapport à la profession qui est en jeu en tant que support de la construction et de la transformation de l'identité professionnelle (Costalat-Founeau, 2016).

Située *au niveau des collectifs de travail*, les apports de la clinique de l'activité permettent quant à eux de repérer le rôle de la dynamique que ces derniers impulsent dans le développement de la professionnalisation. Ici, dans les rapports complexes entre travail prescrit, activité réelle et réel de l'activité, s'élabore, au sein des collectifs de travail, le développement des personnes et des métiers. Au travers des échanges au sein des collectifs de travail, l'individu va « *prendre des libertés* » (Clot, 2008, p.264) avec le prescrit, s'en distancier et saisir ce qui le dépasse, « *les tenants et aboutissants invisibles de l'action* » (*op. cit.*, p. 263). Ces tenants invisibles qui relient les individus entre eux renvoient au « *genre professionnel* », c'est-à-dire à un « *patrimoine collectif de gestes et de mots à faire ou à ne pas faire, à dire ou à ne pas dire, de techniques du corps et de l'esprit* » (*op. cit.*, p. 254). Aborder la professionnalisation en tenant compte de ces implicites suppose de prendre en considération l'histoire et la mémoire professionnelle collectives. Autrement dit, dans cette perspective, la professionnalisation ne peut s'en tenir à la seule reconnaissance sociale du métier. Elle passe aussi par la participation du collectif à la constitution d'un genre professionnel dans lequel l'individu comme le collectif peut se reconnaître.

Sous la diversité des approches disciplinaires évoquées ci-dessus, il nous semble possible d'ouvrir un dialogue interdisciplinaire autour d'une orientation commune qui, située à distance d'une perspective adéquatniste d'ajustement des individus aux exigences du marché de l'emploi, met

l'accent sur la part active des individus et des collectifs dans le processus de professionnalisation. Pour notre part, c'est à partir du modèle d'une socialisation active parce que plurielle (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2013) que nous pourrions prendre part aux échanges. Ce modèle étayé à partir des travaux de Malrieu (1979 et 2003), récuse le réductionnisme soit sociologique soit psychologique dans l'explication des changements personnels et sociaux. Il considère que le social et le psychologique « s'interstructurent ». Le milieu agit sur le sujet tout comme le sujet est à même de signifier les influences (attentes, prescriptions institutionnelles et organisationnelles) dont il est l'objet et d'agir sur le milieu dans lequel il évolue, en élaborant de nouveaux projets professionnels, en co-construisant de nouvelles normes de métier ou encore en participant à la (re)définition des identités professionnelles.

## 2. Confrontation disciplinaire autour de l'employabilité [du point de vue de la PSTO]

### 2.1. Les apports de la sociologie

Les sociologues ont été soucieux de repérer les stratégies et les marges de manœuvre tant individuelles que sociales participant au phénomène de l'employabilité. Ils se sont notamment intéressés à la qualification sociale et au capital social susceptibles de la faciliter ou de la freiner. Les auteurs dépeignant la qualification sociale montrent qu'au-delà des apprentissages traditionnels permettant la possession de savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession, des apprentissages complémentaires sont dorénavant essentiels (Benoit-Guilbot, 1990). Il s'agit d'une part d'intérioriser les normes, valeurs et conduites attendues sur le marché de l'emploi (en termes de motivation, de prises d'initiative, d'autonomie, de responsabilité-par exemple) et d'autre part, d'être en capacité de faire la démonstration des savoirs acquis. Ainsi, de nouveaux ressorts sociaux inhérents à l'employabilité sont apparus, transversaux aux différents domaines de vie (en tant qu'ils sont estimés efficaces dans le champ de l'emploi comme dans d'autres) et transférables d'une activité à une autre. Progressivement, s'est donc détachée d'une employabilité strictement objective ayant trait aux capacités techniques et professionnelles détenues, une employabilité subjective renvoyant aux compétences sociales favorisant les conduites d'adaptation active aux mobilités accrues. Un champ de recherche en psychologie du travail et des organisations, notamment anglo-saxon, investit ces nouvelles compétences dites « méta-compétences » et les liens que l'employabilité entretient avec la réussite professionnelle et l'adaptabilité (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004 ; Fugate & Kinicki, 2008). C'est donc dans une même perspective adaptative que l'employabilité y est associée à une vision de l'individu en capacité « à changer avec le changement » (Niles, Herr & Hartung, 2002, p. 11). Derrière cela, se trouve l'idée controversée, tant en sociologie qu'en psychologie, d'être personnellement flexible, apte à anticiper les nouvelles tendances et à transformer ses compétences et ses attitudes afin de s'y accommoder. Hall (2002) évoque en ce sens le besoin d'une « boussole interne » (*internal compass*) destinée à guider la personne dans un environnement fluctuant tandis que Fugate, Kinicki et Ashforth (2004) ajoutent la nécessité de savoir gérer des identités professionnelles multiples en cours de vie active. Des interrogations conséquentes sont ainsi portées par la discipline pour définir plus avant les contours de ces méta-compétences considérées comme indispensables à l'employabilité, dont celles, par exemple de l'adaptabilité ou de la mobilité psychologique.

En parallèle, les liens entretenus entre le capital social et l'employabilité ont été abondamment étudiés par la sociologie. Sans entrer dans les débats sur cette notion, le capital social renvoie, de façon large, au réseau d'interactions sociales construit par l'individu, propre à lui procurer un appui matériel ou informationnel quand celui-ci en a besoin (Coleman, 1988). Ce capital social est plus ou moins important selon la structure sociale dans laquelle l'individu est inséré. Il peut se mesurer de

façon quantitative, en termes de nombre de relations susceptibles d'être convoquées, et qualitative dans la mesure où les contributions potentielles sont affectées par les places et les positions plus ou moins prestigieuses occupées par les membres du réseau social (Deschenaux & Laflamme, 2009 ; Forsé, 1997). Ce capital social est en outre constitué de liens soutenus (appelés « liens forts ») tels ceux entretenus avec la famille et les amis et de liens plus lâches (ou « liens faibles ») comme ceux pouvant être développés avec des collègues, des syndicats, les membres d'une association ou des connaissances plus éloignées. La multiplication des liens faibles serait particulièrement bénéfique (Granovetter, 1983) dans le contexte des nouvelles carrières, pour créer des relations utiles permettant de connaître les opportunités d'emploi, d'obtenir des recommandations pour un nouvel employeur ou pour transmettre les capacités et expériences professionnelles acquises. En ce sens, le capital social soutiendrait le succès de carrière (Gabbay & Zuckerman, 1998), le retour à l'emploi (Lin, Ensel & Vaughn, 1981) et l'employabilité (Sabel, 1991).

Le poids des interactions sociales dans la réussite de sa trajectoire professionnelle est plutôt appréhendé en psychologie sociale du travail et des organisations *via* les concepts de soutien social ou de support organisationnel (Di Fabio & Kenny, 2014 ; Dupuy & Almudever, 1999 ; Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski & Rhoades, 2002). Almudever (1998, p. 119) rappelle notamment l'importance que revêtent les relations avec autrui dans l'élaboration de sens des actions entreprises, notamment dans le cadre des transitions psychosociales souvent riches en incertitude. Cette appréciation subjective de support regroupe plusieurs dimensions telles l'évaluation d'en avoir suffisamment, la satisfaction quant aux soutiens reçus, leur adéquation avec les besoins exprimés, la confiance à l'égard des personnes ressources, etc. Derrière ces aspects, se profilent des « zones d'appui » plus ou moins larges et constituées de frontières selon les phases et les aléas du parcours professionnel (Lagabrielle, 2014). En ce sens, la psychologie sociale du travail et des organisations amène des précisions quant au concours produit par ces interactions sociales dans les conduites de changement (pour les salariés) ou de recherche d'emploi (pour les personnes au chômage).

## 2.2. Les apports sciences économiques et des sciences de gestion

L'intérêt des sciences économiques et des sciences de gestion pour l'employabilité (que nous avons regroupées dans ce paragraphe à des fins de synthèse malgré la spécificité de chacune) est difficilement dissociable d'une part, de la transformation du marché de l'emploi (avec la montée du chômage et la modification de la relation au salariat), et d'autre part, de la multiplication des nouvelles carrières (« *new careers* », Arthur & Rousseau, 1996 ; Hall, 2002) ou carrières dites nomades (Cadin, Bender & Saint-Giniez, 2003) en parallèle des carrières traditionnelles. La littérature étant particulièrement riche, que ce soit en économie ou en management, il s'avère particulièrement ardu de les synthétiser ici.

Nous relevons qu'un ensemble de travaux visent à identifier les éléments politiques, socioprofessionnels et formatifs susceptibles d'influencer l'employabilité (McQuaid & Lindsay, 2005). C'est ainsi que le contexte économique ou le niveau de chômage et de précarité des emplois dans un territoire donné sont particulièrement investigués. Les difficultés inhérentes au nombre de postes disponibles dans un bassin d'emploi font l'objet d'une attention soutenue afin d'orienter les politiques publiques en matière d'accompagnement et de formation des populations vers les secteurs en tension. Les données statistiques participent quant à elles à l'analyse des flux et des changements du marché afin de développer des dispositifs dont l'objectif consiste à rapprocher les besoins qui se dessinent des compétences professionnelles et sociales attendues. Les réformes entendent agir à différents niveaux ce qui appelle à des analyses précises : évaluer les initiatives (et leur efficacité) mises en place pour sécuriser les parcours professionnels, étudier les répercussions des nouvelles formes d'emploi au sein des organisations (emplois aidés, lois de protection de certaines catégories de travailleurs), mesurer les effets d'une politique de formation tout au long de

la vie ou de facilitation de l'accès à l'emploi de certains publics (étudiants, personnes en transition professionnelle ou exclues du monde du travail, déqualifiées, etc.).

La question de la formation, avec la nécessité accrue de développer les compétences et les qualifications, renvoie au rôle du capital humain dans l'employabilité. Il correspond à « *l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique* » (OCDE, 1998)<sup>2</sup>. Ce capital humain a notamment été mis en exergue dans le sens où son développement est conçu comme à même d'augmenter la productivité du travailleur et par extension, de participer à la croissance économique (Becker, 1975). Cependant, la formation ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de compétences utiles à l'employabilité. Van der Heijde & Van der Heijden (2006) insistent sur le fait que cette dernière peut également être abondée de façon continue grâce à l'utilisation et l'amélioration des expériences accumulées au fil de son parcours pour s'ajuster aux contraintes de terrain. Les travaux examinent également les pratiques d'accompagnement qui se sont développées ces dernières décennies sous différentes formes (tutorat, coaching, conseil, mentoring) tant pour l'individu que pour les entreprises ayant à faire face à des mutations variées. La professionnalisation, les techniques de recherche d'emploi, la préparation aux entretiens d'embauche ou encore les mesures d'appui à la création ou à la reprise d'entreprise sont considérées comme des moyens d'amplifier l'employabilité de la population active en réduisant les risques liés à la perte d'emploi ou à la mobilité contrainte. Dans cette optique, les retombées des dispositifs d'accompagnements des personnes au chômage en termes de retour en emploi sont appréhendées (Arni, 2015 ; Behaghel, Crépon & Gurgand, 2014 ; Card, Kluge & Weber, 2010, 2015 ; Ferracci, 2007). Cette approche est donc focalisée sur le triptyque emploi-formation-accompagnement ambitionnant la réduction de la « division dysfonctionnelle » entre les personnes en emploi et au chômage (McQuaid & Lindsay, *op.cit.*, p. 198) ou, autrement dit, entre les personnes employables et inemployables (Gazier, 1999). Dans notre discipline, certains travaux participent à la compréhension de l'employabilité dans le sens où ils aspirent à déterminer les facteurs et mécanismes psychosociaux favorisant, entre autres, la sortie du chômage (Ferrieux & Carrayon, 1992 ; Roques, 2004 pour une synthèse), la mobilité intra et interorganisationnelle (Acigoz, Sumer & Sumer, 2016 ; Equeter & Hellemans, 2016 ; Martin & Mègemont, 2016) ou la réduction du sentiment d'insécurité (de Witte, 2005) que les aléas du marché de l'emploi produisent. Il s'agit, dans ce cadre, de comprendre comment les individus font face, plus ou moins aisément, aux instabilités engendrées. Des dimensions tant organisationnelles qu'individuelles, liées à l'activité professionnelle ou au groupe de travail y apparaissent comme autant d'éléments clés et inter-reliés dont il est indispensable d'identifier s'ils constituent des moteurs (sources de facilitation) ou des freins (sources d'obstacles) dans les comportements mis en place par les individus pour construire leur trajectoire. La problématique identitaire y est sous-jacente dans la mesure où la définition de soi (et les représentations qui la constituent) peut être ébranlée par de nouveaux rôles ou de nouvelles injonctions contextuelles. Autrement dit, si les sciences économiques investiguent les effets que produisent les lois et les dispositifs pour lutter contre le chômage par exemple, la psychologie sociale du travail et des organisations se centre sur la façon dont l'individu se saisit de ces lois et dispositifs pour transformer sa situation, de même qu'elle tente d'identifier leurs retombées individuelles en termes de recomposition identitaire, de modifications d'attitudes, d'aspirations, de stratégies ou de conduites mises en place par les individus. Il est question alors de s'interroger autant sur les processus à l'œuvre durant ces situations charnières que sur les répercussions des dispositifs mis en place pour les accompagner en tenant compte de critères singuliers et subjectifs. A ce titre, plusieurs études se sont centrées sur les effets de l'accompagnement ou de la formation tels ceux de la dynamisation psychologique des acteurs ou de la valorisation de soi (Gaudron, Cayasse & Capdevielle, 2001 ; Gaudron, & Croity-Belz, 2005 ; Lagabrielle, 2007 ; Lemoine, 2005 ; Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007).

---

<sup>2</sup> *L'investissement dans le capital humain*, OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), 1998.

Un ensemble d'études contemporaines sur l'employabilité reconnaît qu'elle devient une dimension obligée de la gestion des ressources humaines. L'arrivée de nouvelles conceptions et pratiques de gestion a modifié le contrat psychologique entre l'employé et son entreprise ainsi que les garanties traditionnelles de sécurité qu'elle lui offrait en contrepartie de sa loyauté (Baruch, 2001; Rousseau, 1995). La multiplicité des fusions et restructurations, la réduction et l'externalisation des effectifs ou les procédures de diminution des coûts et d'augmentation de la performance ont déstabilisé la carrière traditionnelle à l'intérieur d'une même entreprise et transféré sa prise en charge directement au salarié. Si les entreprises ne parviennent plus à remplir une fonction de protection contre l'insécurité, l'investissement dans le développement de l'employabilité pourrait être un moyen pour construire un nouvel équilibre entre les engagements du salarié et ceux de l'organisation tout en contrebalançant les effets négatifs de la précarité (Delobbe, 2006). Elle garantirait ainsi un personnel compétent et capable d'évoluer selon les besoins organisationnels, et ce faisant, assurerait la performance de l'entreprise (Burgat & Certain, 2013). Instaurer une culture de l'employabilité grâce à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), aux plans de formation, à l'aménagement des postes de travail, à la multiplication des bilans de compétences et de validation des acquis de l'expérience (VAE) ou à l'investissement dans une politique de la diversité apparaît comme un objectif louable et clairement en faveur du développement des salariés. Plusieurs études empiriques remarquent toutefois que les pratiques effectives sont souvent en deçà des discours managériaux, positifs, tenus sur la question (Baruel Bencherqui, 2005 ; Kuhn & Moulin, 2009 ; Mercier, 2011). Pour Hallier (2009), la rhétorique managériale sur l'employabilité servirait davantage des fins de communication, légitimant la nouvelle relation d'emploi et les besoins de flexibilité, que de réel support à des moyens concrets permettant le développement individuel et collectif des personnels. Autrement dit, plusieurs études indiquent que les entreprises auraient encore à faire la démonstration qu'elles s'inscrivent dans le modèle de l'organisation qualifiante (Zarifian, 1992).

En contrepoids du rôle organisationnel, les investigations ont également porté sur les caractéristiques individuelles consolidant l'employabilité. Pour Arthur, Claman et De Fillippi (1995), la construction active et autonome de sa carrière implique la maîtrise d'une série « d'habiletés de carrière » (*career skills*) négociables sur le marché du travail. Catégorisées en trois types de savoirs interdépendants, elles prennent la forme de « *know-why* », ou savoir-pourquoi, impliquant le sens que l'individu accorde à ses investissements ; de « *know-how* », savoir-faire renvoyant aux aptitudes et à l'expérience accumulée, de « *know-whom* », relatif aux réseaux de relations et aux sources d'information développées par la personne. Elles constitueraient ainsi « un capital de carrière » identifié comme particulièrement opérant dans les succès associés aux changements professionnels (De Fillippi & Arthur, 1996 ; Eby, Butts & Lockwood, 2003).

Plusieurs des préoccupations de la psychologie sociale du travail et des organisations portent sur les transformations organisationnelles (passage d'organisations pyramidales et stables à des structures plus mouvantes et réactives) en tant qu'elles affectent le rapport que la personne entretient avec son organisation comme avec son travail actuel et futur. Des recherches se centrent ainsi sur les effets psychologiques des restructurations ou du turn-over imposé (Kammeyer-Mueller, Liao & Arvey, 2001 ; Waters, 2007). En cela, il s'agit de mettre en évidence les répercussions délétères que les changements continus des conditions d'emploi comme des stratégies managériales visant la flexibilité et la productivité ont entraînées. Citons Morin (2010), dont les travaux sur le sens du travail abordent les moyens par lesquels les professionnels des ressources humaines peuvent mettre en place une organisation du travail qui fournisse des occasions d'apprentissage ou donne davantage d'autonomie et de reconnaissance aux employés. En ce sens, la discipline rappelle que les besoins psychologiques de l'individu, renvoyant au fait de se sentir responsable de ses choix et de ses conduites, de se sentir intégré dans des communautés de personnes, d'interagir efficacement avec son environnement, sont fondamentaux pour le développement personnel et l'actualisation des comportements (Deci & Ryan, 2000). L'identification des dimensions psychologiques et sociales sont



également déclinées dans le but d'identifier leur poids dans la variété des comportements organisationnels et de gestion de la carrière observés. L'engagement organisationnel en tant qu'il participe à l'intention de rester ou de partir des personnels (Cooper-Hakim & Viswesvaran, 2005 ; Myer, Becker & Vandenberghe, 2004), le comportement proactif et le sentiment de contrôle (Parker, 2000) en tant qu'ils facilitent l'adaptation des individus aux changements professionnels ou encore les composantes motivationnelles (cf. Spector, 2011 pour une revue) qui engagent la personne sont parmi les dimensions fréquemment étudiées et partagées avec les sciences de gestion. Au-delà, dans les problématiques d'évolution, de maintien et de rupture prégnantes dans les nouvelles carrières, la psychologie sociale du travail et des organisations nous semble mettre en exergue les stratégies personnelles par lesquelles la personne reconstruit ses valeurs, ses modes de rapport à soi, à autrui, à son environnement afin de préserver une cohérence entre ses buts et ceux de l'organisation. Dans la perspective interactionniste que nous développons, le sujet agit sur les milieux dans lesquels il s'insère en même temps que ces derniers le constituent et le font évoluer.

### 2.3. Les apports de la psychologie du travail et des organisations

L'employabilité peut être définie de façon générale et objective<sup>3</sup>. Dans la littérature psychologique, elle est entendue comme un phénomène psychosocial complexe (Bargsted, 2017). Sans méconnaître les critères visibles de l'employabilité (comme les facteurs liés au marché de l'emploi, la durée des contrats, etc.), notre discipline s'intéresse aux critères subjectifs qui permettent à l'individu de développer ses habiletés ou de mettre en œuvre des projets de carrière. Santos, Guillen et Montalban (2012) conceptualisent l'employabilité perçue comme l'analyse subjective que fait l'individu des opportunités de développement de sa carrière. Elle reposerait sur les croyances qu'ont les travailleurs à propos de leur employabilité, croyances basées sur les attentes qu'ils ont quant à leur développement professionnel, sur les défis qu'ils pensent pouvoir ou pas relever, sur les représentations qu'ils ont de leur rôle professionnel, du succès de carrière, etc. Les caractéristiques personnelles et les interactions sociales joueraient ainsi un rôle essentiel dans l'employabilité perçue et on entrevoit dès lors toute la complexité d'un phénomène dual, objectif et subjectif, difficilement réductible à de seuls facteurs économiques ou sociétaux.

C'est en ce sens que plusieurs grandes catégories de variables sont explorées afin de définir les liens qu'elles tissent avec l'employabilité. Les premières sont *relatives au Soi*, comme le sentiment d'efficacité (Bandura, 1986 ; Dacre Pool & Qualter, 2013), la personnalité proactive (Guilbert, Carrein, Guénolé, Monfray, Rossier & Priolo, sous presse), l'estime de soi (McArdle & Waters, 2007), l'identité professionnelle ou les motivations (Deci & Ryan, 2000 ; Koen, Klehe & van Vianen, 2015 ; Wanberg, Hough, & Song, 2002). Les secondes ont trait au *rapport au travail et à la carrière*. Elles concernent la connaissance de ses atouts et de ses faiblesses, la conscience de son projet de carrière, la satisfaction au travail (De Cuyper, Notelaers & De Witte, 2009 ; Seibert & Kraimer, 2001) ou la performance professionnelle (Thoresen, Bradley, Bliesse & Thoresen, 2004). Les dernières ont trait aux éléments contextuels, qu'ils soient environnementaux ou relationnels. En cela, sont étudiés les rôles des soutiens sociaux ou organisationnels (Di Fabio & Kenny, 2014) ainsi que celui des autres sphères de vie (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, & Fraccaroli, 2006). Sur ce dernier aspect, instruit dans nos orientations de recherche, le postulat théorique consiste à dépasser le strict cadre des conduites mises en œuvre dans une sphère particulière pour tenir compte de la façon dont elles sont articulées avec les ressources et les contraintes inhérentes aux autres domaines de vie. Ainsi, comprendre les actions posées par une personne dans le domaine professionnel implique de s'intéresser à la dynamique des échanges entre les différents domaines de sa vie (sous-systèmes familial, social, de

---

<sup>3</sup> Pour l'[Organisation internationale du travail](#) (OIT) elle « se rapporte aux compétences et aux qualifications transférables qui renforcent la capacité d'un individu à tirer parti des possibilités d'éducation et de formation qui se présentent pour trouver un travail décent et le garder, progresser dans l'entreprise ou en changeant d'emploi, ainsi que s'adapter aux évolutions de la technologie et des conditions du marché du travail »



loisirs, etc.) reliés entre eux et plus ou moins compatibles. En outre, les actions s'intègrent dans une trajectoire biographique composée d'expériences antérieures plus ou moins homogènes, d'attentes diversifiées et de projets de vie. En cela, les conduites développées sont influencées à la fois par le passé et par l'avenir escompté.

Dans une orientation complémentaire, indirectement rattachée à l'employabilité, plusieurs études dans notre discipline, en s'attachant au contexte actuel d'imprévisibilité et d'instabilité des nouvelles carrières, montrent la nécessité de repenser l'orientation professionnelle. Un nouveau paradigme international « construire sa vie » (*life designing*), inscrit en grande partie dans le constructionnisme social et le socio-constructivisme, est développé depuis plusieurs années par un ensemble de chercheurs (Savickas *et al.*, 2009). La carrière y est envisagée comme une des modalités de la construction active de soi et de sa vie, ce qui nécessite non pas de se focaliser uniquement sur le travail mais de le considérer, là également, de façon plus globale, en prenant en compte des activités qui appartiennent à différentes sphères de vie, articulées entre elles.

Pour clore cette synthèse non exhaustive, nous souhaitons attirer l'attention sur les nouveaux contours qui se dessinent d'un individu employable qui devrait « s'auto-diriger » selon ses valeurs et ses objectifs personnels, réévaluer régulièrement ses forces et ses faiblesses, être « connecté » à des réseaux d'information propices à sa progression, et surtout, être libre de toute attache. Or, il suffit de citer l'étude de Peake et McDowall (2012) auprès de travailleurs en milieu de carrière pour témoigner de façon consistante que nombre de carrières sont plutôt construites autour d'occasions fortuites, de « faux-départs », d'influences externes, plus ou moins soutenantes, d'essai de rôles différents associés à des états de satisfaction ou de découragement. C'est sur cette perspective dynamique et interactive que nous souhaitons insister. Si la première vision obéit à une standardisation des conduites attendues, à des fins certes pragmatiques (se maintenir dans le marché de l'emploi, retrouver une activité après un licenciement ou progresser dans sa carrière), elle laisse pour nous de côté le fait qu'en situation de réorientation, de formation ou d'emploi, il est toujours question de projets de développement personnel et professionnel et de transactions avec une réalité socio-économique qui impose de les adapter, de les modifier voire de les reconfigurer. Autrement dit, il s'agit plus spécifiquement d'essayer de conduire sa vie à l'intérieur de différents cadres sociaux qui génèrent des contradictions et des tensions que le sujet tentera de dépasser dans un effort de personnalisation (Baubion-Broye, 1998).

### 3. Professionnalisation et employabilité : quels recoupements ?

Au terme de ce panorama, il apparaît que l'employabilité constitue « une mosaïque complexe » (Forrier & Sels, 2003), de même que la professionnalisation apparaît comme un objet polysémique (*cf. supra.*). Les deux notions sont définies spécifiquement selon le cadre disciplinaire, le contexte de recherche ou l'objet étudié. Les questions posées par chaque notion y sont distinctes, bien que complémentaires, selon que l'on se situe au niveau du métier ou de la profession, au niveau individuel, au niveau organisationnel ou, plus globalement, au niveau sociétal. La revue de littérature effectuée permet cependant de constater les enchevêtrements d'intérêts. A titre d'aperçu, notons que la psychologie du travail et des organisations s'inspire de travaux complémentaires effectués dans les sciences économiques et les sciences de gestion comme ces dernières utilisent des concepts du champ psychologique pour développer des modèles de compréhension. Variables contextuelles comme variables individuelles ou organisationnelles sont régulièrement partagées. On entrevoit à la fois des cadrages théoriques caractéristiques d'un champ disciplinaire comme des zones d'échanges

où les avancées empiriques des uns participent à l'avancée conceptuelle des autres dans la compréhension de deux phénomènes requérant par définition d'être appréhendés à plusieurs niveaux. Dans cette troisième partie, il nous a semblé que l'on pouvait dégager de notre revue de littérature trois logiques communes aux deux notions de professionnalisation et d'employabilité. Toutefois, selon les logiques déclinées, les notions se recourent ou se distinguent.

### 3.1. Une logique d'ajustement au marché du travail

C'est certainement à partir d'une perspective adéquationniste que le recoupement entre les notions de professionnalisation et d'employabilité peut être appréhendé. Sous cet angle, la professionnalisation renvoie aux rapports individus/marché du travail, l'enjeu de la professionnalisation étant avant tout l'insertion et le maintien de la personne en emploi. Cette acception de la professionnalisation est définie par Wittorski comme une « *mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles* » (2008b, p. 12). La professionnalisation comme l'employabilité apparaissent ici comme levier potentiel permettant d'accroître la flexibilité et la sécurisation tant des parcours individuels que des organisations du travail. Elles permettent également de répondre aux nouveaux modes de management par les compétences (Reynaud, 2001). C'est le développement des compétences transversales et transférables favorisant l'employabilité et l'efficacité professionnelle qui est visé, ou comme le souligne Wittorski, « *la professionnalisation durable* » au service du marché du travail. Dans cette logique, il revient à chacun d'être responsable du renouvellement de ses savoirs et savoir-faire (Presse, 2011). Nous pouvons constater dans cette logique d'ajustement que s'est opéré un glissement par rapport à l'acception initiale de la professionnalisation développée par la sociologie des professions : ce n'est pas ce qui fait la spécificité d'une appartenance à une profession ou à un groupe professionnel qui est mis en exergue dans cette logique d'ajustement, mais à l'inverse, ce qui, par les visées de flexibilité des individus et de transférabilité des compétences, lisse les frontières entre les professions pour valoriser les emplois.

### 3.2. Une logique de reconnaissance

La question de la reconnaissance peut être posée dès lors que l'on s'intéresse aux deux notions. Toutefois, ces dernières renvoient selon nous à deux formes distinctes de reconnaissance. A travers la professionnalisation, l'enjeu est pour la personne d'obtenir une certaine reconnaissance sociale en fonction de son appartenance à une profession donnée, positionnée dans une hiérarchie socioprofessionnelle. Ceci suppose au préalable qu'elle soit reconnue avant tout par ses qualifications comme membre d'un groupe professionnel déterminé. L'accent est mis ici, contrairement au nécessaire ajustement prôné dans le cadre de l'employabilité, sur la spécificité des compétences, sur ce qui distingue la personne d'autres professionnels appartenant à d'autres groupes professionnels. C'est alors la spécificité de ses qualifications et de son expertise qui est reconnue, et notamment par les pairs. La logique de l'employabilité met quant à elle l'accent, au-delà des compétences techniques et professionnelles, sur le développement de méta-compétences (connaissance de soi, pragmatisme et adaptabilité) et d'une série d'habiletés de carrière nécessaires pour faire face aux changements inhérents aux nouvelles trajectoires professionnelles multidirectionnelles et plus singulières. Les logiques, ici, se superposent pour l'individu. D'une part, par opposition aux compétences spécifiques traditionnelles, il est essentiel de détenir des « *compétences générales avancées* » (Garavan, 1999), d'autre part, il ne s'agit plus seulement de posséder des compétences mais de savoir les valoriser et les faire reconnaître. Dans ce cadre, des compétences génériques et transversales sont identifiées comme pourvoyeuses d'employabilité (Guichard & Huteau, 2007).

### 3.3. Une logique de développement par la formation

En ce qui concerne le développement de la professionnalisation par la formation, cette dernière est envisagée comme un levier de construction des identités professionnelles – individuelle et collective. On a vu se développer et être objets de réflexion des modes formatifs comme ceux de l'analyse de pratique, de session réflexive et de délibération sur le travail. L'objectif étant ici de penser collectivement le réel du travail, de dépasser les difficultés rencontrées de manière isolée pour dégager des moyens d'agir sur la situation. Ici la formation est appréhendée dans une visée identitaire au service de l'individu et du collectif de métier. Dans une perspective d'employabilité, la formation vise davantage un usage d'adaptabilité à des besoins organisationnels et à des besoins évolutifs de secteurs professionnels. Ici, la formation est appréhendée comme un moyen de rester dans son emploi en développant de nouvelles ressources et compétences, ou comme moyen de se reconverter vers des emplois plus porteurs. Dans ces cas de figure, la formation a une visée tout aussi importante mais avec une dimension plus instrumentale et plus opératoire. Dans ce volet-là transparaît davantage l'objectif d'employabilité.

Ce bref exercice de mise en perspective des notions nous montre bien la complexité des rapports qu'elles entretiennent. Les travaux que nous menons en psychologie sociale du travail et des organisations visent à analyser et à comprendre comment les sujets se représentent, (re)signifient et s'approprient les dispositifs et incitations sociétales qui y sont liées. En d'autres termes, comment l'individu se saisit-il des attentes inhérentes à ces notions ? Sous quelles conditions ne sont-elles pas dénuées de sens voire aliénantes pour lui ? Notamment pour ceux qui sont loin de l'emploi, en situation de précarité, peu qualifiés, ou parfois dans des « non-lieux » dénués de cohérence ou de projets. Cela suppose de s'intéresser au point de vue du sujet, au sens qu'il donne à ses engagements - en formation et professionnels - au regard de son histoire, de ses projets de vie et de la place qu'il leur accorde au regard de la globalité de ses autres investissements – personnels, sociaux, associatifs. Nous allons illustrer ces rapports entre professionnalisation et employabilité à partir d'un dispositif, celui de la VAE collective, qui mobilise selon nous les différentes logiques que l'on vient d'évoquer.

## 4. La VAE : un dispositif œuvrant à la professionnalisation comme à l'employabilité

### 4.1. La validation des acquis de l'expérience collective

La revue des monographies disponibles sur la VAE collective<sup>4</sup>, dans différents secteurs économiques, (DGEFP 2006 ; CEREQ, 2008 ; DARES, 2008)<sup>5</sup> a permis il y a déjà plusieurs années de mettre en exergue quatre configurations à l'origine du recours à la VAE collective. En premier lieu, elle peut être mobilisée comme un *outil de reconnaissance interne et de professionnalisation* pour des personnes occupant des emplois peu qualifiés et valorisés socialement. Cette voie permet d'accéder à un statut reconnu, associé à la clarification du poste occupé et des compétences associées. La VAE collective peut être utilisée, en second lieu, comme *moyen d'organiser et de professionnaliser les métiers d'un secteur*, quand il est essentiellement composé de petites entreprises. Elle participe par-

<sup>4</sup> Pour rappel, le principe de la VAE collective consiste à proposer à plusieurs employés d'entamer en même temps la démarche de validation afin d'obtenir un diplôme, un titre professionnel ou une certification reconnue.

<sup>5</sup> Cf. Bureau, M.C., Combes, M.C., Grimaut, S., Labruyère, C., Quintero, N., Tuchsirer, C., 2008. Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience. In: Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi n°46, [http://www.cce-recherche.fr/fr/rapports/46-RappR\\_Politique\\_certification\\_validation\\_experience.pdf](http://www.cce-recherche.fr/fr/rapports/46-RappR_Politique_certification_validation_experience.pdf).

là à son développement et se voit surtout promue par les branches professionnelles. Une troisième configuration intègre la VAE collective dans une politique de gestion de l'emploi quand celui-ci est menacé. Elle est alors convoquée comme *stratégie de prévention ponctuelle de licenciements potentiels ou de reconversions* nécessaires lors de restructuration. Enfin, elle peut trouver pleinement sa place chez des structures engagées au long cours dans la gestion des trajectoires professionnelles de ses salariés, dans le cadre d'une *gestion prévisionnelle des emplois et des compétences* (GPEC). Elle permet dans ce cas d'identifier les axes de progrès pour l'entreprise et de cibler les formations à mettre en place sur les compétences à acquérir. Par-là, elle serait propice à la rationalisation des propositions, de la durée et des coûts de formation, rationalisation d'autant plus primordiale pour les entreprises devant s'adapter rapidement aux besoins d'un environnement économique fluctuant. Un objectif complémentaire consiste, pour certaines entreprises, à utiliser la VAE comme moyen d'améliorer l'image de métiers peu appréciés, sources de turn-over important. La promotion de la VAE présente alors un intérêt pour ces salariés ayant des conditions de travail souvent difficiles (horaires flexibles, basse rémunération, etc.) dans la mesure compensatoire où ils obtiendront un premier niveau de qualification voire une certification professionnelle. De la même façon, la VAE constitue une solution pour développer un secteur d'activités en tension en proposant une professionnalisation des emplois à exercer (Cognet, 2005 ; Gaillard, 2003, Berge & Leplâtre, 2003 ; Leplâtre, 2005).

Quelle que soit son origine, il apparaît que cette démarche de validation est profitable tant dans le développement de l'expertise professionnelle des personnels, dans un environnement exigeant en qualifications (et serait en ce sens orientée vers la professionnalisation), que dans la consolidation des capacités de l'individu à faire face aux aléas du marché du travail en cas de retour en emploi (et serait en ce sens orientée vers l'employabilité). Merle en 2008<sup>6</sup> insistait déjà sur ces deux composantes de professionnalisation, par le truchement de « *certifications collectivement garanties* », et d'amélioration de « *l'employabilité des actifs* » grâce au dispositif VAE.

Nous avons choisi dans le cadre de notre contribution, de présenter une recherche que nous avons menée sur ce dispositif de VAE collective (Lagabrielle & Pouchard, 2014) dont les résultats nous paraissent particulièrement intéressants pour d'une part souligner l'imbrication des deux orientations précédemment évoquées et, d'autre part, pour illustrer la mise en perspective effectuée dans la partie précédente entre les notions de professionnalisation et d'employabilité.

La recherche en question concerne une validation des acquis de l'expérience collective mise en place dans une grande entreprise industrielle française. Il s'agissait, dans un contexte économique incertain, de proposer le dispositif aux personnes sans qualification ou possédant un diplôme sans rapport avec les métiers de la métallurgie. Agent de fabrication industriel, conducteur d'installations et de machines automatisées, technicien de production sur lignes automatisées sont les trois titres professionnels qui ont été majoritairement délivrés. 126 personnes ont vu leur expérience certifiée, 19 ont été certifiées sur deux titres. C'était la première fois que l'entreprise intégrait la VAE collective dans sa stratégie de ressources humaines. Ceci impliquant de sa part un travail d'identification en amont du titre approprié aux activités effectuées, de repérage des salariés pouvant être sollicités et de coordination avec les prestataires chargés de l'accompagnement et de suivi de l'ensemble du dispositif.

Plus précisément, cette recherche comprend deux études menées auprès de 93 ouvriers ayant effectué la démarche de VAE proposée (soit 74 % de répondants parmi les 126 personnes ayant validé un titre) : l'une, qualitative, repose sur deux entretiens collectifs auprès de deux groupes de 10 salariés ; l'autre, quantitative, a interrogé par questionnaires auto-complétés les 93 ouvriers. 34,3 %

---

<sup>6</sup> Rapport rendu à Monsieur Laurent Wauquiez, secrétaire d'état à l'Emploi, groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience présidé par Vincent Merle, 22 décembre 2008.

d'entre eux n'avaient pas de diplôme professionnel et 53 % possédaient un diplôme professionnel de niveau V. 48,6 % avaient 15 ans ou plus d'ancienneté dans leur emploi. Les entretiens collectifs ont été conduits par deux animateurs (une universitaire et une psychologue du travail), le protocole d'enquête était constitué d'un recueil de données socio-biographiques et de plusieurs échelles existantes, adaptées ou construites spécifiquement pour l'étude (exemples : Changements perçus dans le travail attribués à la VAE, Sentiment d'efficacité personnelle dans le métier et dans la formation, Importance accordée aux différents aspects du travail, Satisfaction à l'égard de l'emploi occupé, etc.). Seuls certains résultats en lien avec les concepts instruits sont repris ici<sup>7</sup>.

## 4.2. Le développement de compétences professionnelles spécifiques et génériques

Plusieurs éléments discursifs indiquent le passage d'un savoir incorporé à un savoir explicité et par-là au développement de connaissances objectivables. Dans le travail effectué au quotidien, la répétition des gestes et l'automatisme sont mises en avant par les ouvriers :

*« quand vous faites ça depuis 20 ans sur une ligne d'assemblage, euh vous êtes un peu robotisé », « en travaillant tous les jours sur une machine, on a certains automatismes, on a certains réflexes », « c'est que ça fait partie de nous, quoi, on n'a même pas besoin de penser ce qu'on fait... notre corps, il travaille tout seul ».*

L'exercice de formalisation<sup>8</sup> impulsé par la VAE, perçu par nombre d'entre eux comme particulièrement difficile dans un tel contexte d'incertitude économique, fonctionne alors comme un révélateur des compétences mises en œuvre lors des gestes conditionnés :

*« c'est repartir sur les choses, et les écrire, et se dire, finalement, ce que je faisais automatiquement, c'est pas si automatique que ça, derrière il y a une compétence », « on prend des notes, on réfléchit ».*

Ces propos rejoignent les considérations émises à l'examen de plusieurs monographies par Bureau et Tuchsirer (2008) qui insistent sur la production de savoirs, possible grâce à la mise en visibilité de l'activité de travail. Si le développement de connaissances porte sur le travail tel qu'expérimenté par le passé, il ne s'y arrête toutefois pas, les propos insistant également sur l'accès à une prescription permettant de gérer les situations rencontrées ou à venir :

*« la VAE, c'était bien, ça nous a permis de savoir beaucoup de choses, déjà comment faire une fois qu'on est devant la machine..., qu'est-ce qu'on doit faire » ; « on a des documents... on a à lire les documents, voir si on peut bien les respecter », « on peut aller chercher dedans des process, s'il y a des notions spécifiques », « qu'est-ce que c'est un process, il faut savoir le lire », « dès qu'on a un besoin, pour la protection, pour le démarrage de la machine », « on se sent capable, on découvre des trucs ».*

<sup>7</sup> Les résultats sont également consultables dans le rapport de recherche « Validation des acquis de l'expérience, une dynamique professionnelle ? Etude des effets de la VAE sur le développement des individus et des organisations dans le secteur industriel » sur demande aux auteurs (Pouchard, Lagabriele & Laberon, 2011).

<sup>8</sup> Afin de faire valider leurs expériences dans le cadre de la VAE, les personnes doivent constituer un dossier dans lequel elles inventorient et explicitent les activités et tâches réalisées en lien avec la certification visée, de même que les contextes de travail dans lesquels elles se sont déroulées. Certification : terme officiel qui recouvre des appellations différentes : diplôme, titre ou certificat de qualification professionnelle.

Autrement dit, à des compétences spécifiques devenues manifestes, s'ajoute la perception d'en développer de nouvelles, plus générales, telles que, dans le cas présent, la recherche autonome d'informations ou de modes opératoires prescrits. En ce sens, ces compétences se rapprocheraient davantage de celles liées à la recherche et au traitement d'informations utiles, une des six compétences clés au cœur de l'employabilité (Guichard & Huteau, 2007). Rappelons que ces compétences sont transversales et en interaction avec les compétences techniques.

### 4.3. La réinscription dans de nouveaux possibles

En parallèle de l'identification de compétences possédées ou l'acquisition de nouvelles capacités, on observe également un changement dans la vision de sa trajectoire, comme si les possibilités de progression, mises de côté, redevenaient envisageables. D'un avis général, le dispositif provoque la satisfaction des salariés (ils parlent de « *satisfaction personnelle* », « *de satisfaction à se prouver déjà à soi-même qu'en fait on peut faire autre chose* », de « *fierté de résoudre des problèmes seuls* ») et constitue une opportunité pour un travail différent, plus autonome et plus responsable :

*« vous avez l'opportunité de partir sur une ligne d'usinage », « ça demande d'être beaucoup plus autonome », « à l'assemblage, la pièce, c'est la dextérité, par contre à l'usinage, on réfléchit, on investit », « à l'assemblage, on n'avait pas de souci, on n'avait pas besoin de réfléchir ».*

L'opportunité d'une formation complémentaire conforte encore la possibilité d'accès à un autre emploi et l'évolution professionnelle apparaît comme un objectif visé :

*« ce qui est intéressant, c'est cette formation derrière pour devenir un bon usineur », « ça (la VAE), c'est simplement un palier » ; « voilà, y'a 20 ans que je fais ça, tiens, j'ai envie de passer à autre chose, tiens la validation c'est une opportunité derrière je sais qu'il y a une formation et ça peut être le biais pour changer de direction professionnelle », « sortir du quotidien et avancer », « c'est des façons d'enrichir sa vie et son parcours professionnel », « si on veut changer de voie », « la VAE a été une étape à mon évolution professionnelle », « ...parce que j'espère bien accéder à autre chose ».*

Ces résultats qualitatifs sont corroborés par l'enquête plus large menée auprès des 93 ouvriers. La VAE y est également mise en perspective avec l'ensemble du parcours, en tant que palier vers d'autres activités. Il semble donc qu'elle puisse remettre la personne en questionnement par rapport à un souhait d'évolution professionnelle laissé en suspens. Ces éléments appuient l'intérêt d'une telle démarche dans une gestion personnalisée des trajectoires pouvant s'intégrer à bon escient dans une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Les incidences perçues concernant l'investissement dans le travail ont déjà été soulignées dans des travaux précédents. Le Céreq (2008)<sup>9</sup> fait notamment état d'un enjeu important d'amélioration de la mobilisation des salariés avec cette démarche.

Ces éléments vont également dans le sens de ce qui a été souligné dans le cadre des études sur la VAE, à savoir que les finalités n'apparaissent pas uniquement axées sur une acquisition opérationnelle, mais qu'elle participe aussi à un déploiement de la carrière. La mise en perspective de la perception de la VAE comme une phase dans l'évolution professionnelle renvoie à l'intérêt que peut avoir cette démarche en termes de gestion des parcours individuels appuyés par l'augmentation

---

<sup>9</sup> Brochier, D., Kogut-Kubiak, F., Labruyère, C., & Quintero, N. (2008). *La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels*. Notes Emploi Formation n°38, Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

des savoirs professionnels acquis dans le travail tant du côté de la professionnalisation que de l'employabilité. Les réponses à la question « *Pour vous, la VAE que vous avez effectuée correspond à...* », indiquent que le dispositif est prioritairement perçu comme *la reconnaissance* du savoir-faire (par soi et par les autres). Cette question de la reconnaissance apparaît de façon majeure chez les personnes, ici, et de façon plus générale dans d'autres contextes professionnels, avec l'idée de mise en visibilité du capital d'expériences. Ces résultats semblent aller dans le sens des propos de Ricœur (2004), qui pose la reconnaissance comme ancrée dans les capacités de l'individu, en lien avec la problématique de son développement. De la même manière, ce résultat rejoint d'autres témoignages insistant sur la valorisation professionnelle mais aussi personnelle issue de la démarche de validation des acquis.

Les salariés ont également été interrogés sur les retentissements perçus dans leur activité de travail. On constate qu'ils perçoivent une plus grande croyance en leur efficacité professionnelle et un pouvoir d'agir fortifié. Ces aspects s'accompagnent d'un regain d'intérêt pour l'activité effectuée et d'un investissement professionnel ressenti comme plus élevé. En liant deux types de résultats, il est notable que les niveaux de changements qui sont les plus forts, à savoir l'envie d'évoluer, l'autonomie dans le travail et le sentiment d'efficacité professionnelle, sont exprimés par une majorité de personnes. Il apparaît donc que la VAE a permis une reconnaissance des savoir-faire associée à une confiance ravivée en ses capacités, assises d'une nouvelle professionnalité comme d'une réinscription dans une trajectoire professionnelle jusque-là désinvestie.

Cet exemple formatif nous semble illustrer la complexité des liens entre professionnalisation et employabilité tels que signifiés par les personnes interrogées. Plusieurs des logiques présentées y sont perceptibles dans les discours ainsi que dans l'étude quantitative menée. D'une part, les résultats rendent compte d'une « mise en mouvement des individus » avec le développement de qualifications nécessaires tant au maintien professionnel dans l'organisation qu'à d'autres insertions sur le marché de l'emploi. En cela, on assisterait à une convergence des objectifs adaptatifs de la professionnalisation et de l'employabilité. Nous pourrions même avancer que, dans le cas présent, la professionnalisation permise par la VAE semble être au service de leur employabilité. D'autre part, les ouvriers interrogés ont mis en avant la reconnaissance de leur savoir-faire par l'organisation en parallèle de celle obtenue par un titre professionnel. Dans ce cadre, la démarche impulsée par l'entreprise conforte le poids de la légitimation professionnelle et organisationnelle accordée aux expériences de travail accumulées. Si l'accès à une profession donnée et par-là à un groupe professionnel particulier y est trouvé (logique de professionnalisation), la VAE ne se départit cependant pas du développement de compétences plus transversales acquises, une meilleure connaissance de ses possibilités et de son autonomie, qualités contribuant à l'employabilité. Enfin, les propos recueillis touchent également au développement identitaire de la personne avec des thématiques renvoyant notamment à la réassurance, à la restauration de la confiance en soi. La fonction symbolique de la VAE apparaît dans la mesure où elle permet au salarié d'être conforté à la fois dans sa valeur et dans ses potentialités de déploiement professionnel. Ce qui ancrerait le dispositif dans la construction de l'identité professionnelle et donc de la professionnalisation, au-delà d'une simple visée opératoire d'ajustement aux besoins de l'organisation, même si ceux-ci sont présents.

Retenons donc que les effets formatifs et professionnels relevés encouragent à développer la démarche de VAE comme outil de développement de la professionnalisation comme de l'employabilité. Un écueil possible consisterait à réduire la VAE à une approche techniciste ou instrumentalisée – *logique d'employabilité*. Nous avons aussi montré qu'elle pouvait servir l'engagement de tous dans une redéfinition des compétences et de la trajectoire formative et professionnelle – *logique de professionnalisation*. C'est probablement à cette condition qu'elle impulserait une véritable dynamique de coordination entre des intérêts individuels, organisationnels et plus largement collectifs.



## Conclusion : une logique réflexive versus une logique adaptative ?

La mise en perspective des notions de professionnalisation et d'employabilité proposée dans cette contribution laisse entrevoir des conceptions parfois contrastées, parfois convergentes mais aussi, comme dans l'étude présentée, une articulation empirique certaine. Les points d'accroche entre les deux notions de professionnalisation et d'employabilité sont multiples et l'on pourrait certainement en proposer d'autres. Il semble tout aussi important, pour conclure, de poser un regard critique sur les logiques qui sous-tendent chacune des notions. Il serait réducteur (mais certainement aisé au regard des idéologies associées) de considérer trop positivement le versant réflexif porté par la professionnalisation et trop négativement la logique adaptative mise en avant par l'employabilité. Ce que l'on pourrait reprocher à la professionnalisation, et notamment si la préoccupation est majoritairement focalisée sur l'individu et le métier, serait d'oublier ou de minorer le poids d'un certain nombre de paramètres, de normes et de contraintes organisationnelles qui construisent aussi le travail ; avec la difficulté par la suite de ne pouvoir mettre en œuvre dans le milieu professionnel les pistes dégagées lors d'espaces réflexifs offerts par diverses modalités de professionnalisation. Ce que l'on pourrait reprocher à l'employabilité serait de promouvoir une conception stratégique et rationnelle de l'homme au travail, avec l'idée soutenue de façon plus ou moins implicite d'une surestimation des capacités individuelles à développer des conduites socialement adéquates pour rester employable. Selon Cohen-Scali et Guichard (2008), cette conception peut se traduire chez les personnes par les questions du type : « *Où investir au mieux mes compétences pour en obtenir le meilleur rendement (en termes de revenu et de développement de compétences ?* » (*Ibid.* p.316). Le risque possible d'une telle conception est de voir le fossé se creuser entre des salariés dits « carriérisables », ayant les ressources pour répondre aux injonctions de responsabilité de leur propre carrière, et des salariés en situation de précarité « non carriérisables » (Tiffon, Moatty, & Glaymann, 2017 ; Monchatre, 2007). En ce sens, la question des publics concernés est importante dès lors que la professionnalisation et l'employabilité ne sont pas partagées et accessibles à tous. Des inégalités sont visibles dans la mesure où tous les individus n'ont pas accès de manière équitable et homogène à la formation ou aux ressources leur permettant d'évoluer dans le marché du travail. L'adaptabilité suggérée est certainement nécessaire dans le contexte actuel de transformations des normes d'emploi. Elle peine cependant à prendre forme et sens dans des trajectoires majoritairement constituées d'intermittences en emploi et de transitions récurrentes. La gestion autonome de sa carrière ou « la variété dans le développement », deux postulats ambitieux des carrières modernes, restent moins accessibles à certains travailleurs, comme les plus âgés ou les moins qualifiés. Cette disparité est soulignée par chaque discipline (Baruch, 2001 ; Bouffartigue & Pochic, 2001 ; Hallier, 2009).

Au final, les éléments développés dans cette contribution questionnent de façon plus générale le rapport au travail et plus spécifiquement pour notre discipline, la conception de l'homme au travail. Une conception visant à professionnaliser et développer l'employabilité par des logiques prescriptives de standardisation et d'interchangeabilité des personnes ne revêt-elle pas le risque de priver les collectifs formatifs et professionnels des espaces réflexifs supports de (re)signification des acquis d'expériences, de développement de compétences et des métiers ? A l'inverse, professionnaliser et développer l'employabilité en soutenant une conception de l'homme responsable de sa trajectoire professionnelle n'est-il pas source d'ambiguïté quant à l'usage de la notion d'autonomie et de la conception d'un sujet acteur qui en est sous-jacent ?

On le constate, si la prise en compte de la subjectivité peut venir pallier les limites d'une approche adéquationniste, elle peut, en contrepartie, avoir une incidence sur les individus si elle suppose une sur-responsabilité du sujet dans le développement de sa professionnalisation et de son



employabilité. Quelles sont alors les conditions permettant que la professionnalisation et l'employabilité ne se restreignent pas l'une et l'autre à des visées instrumentales et stratégiques, mais qu'elles soient support de développement des personnes et des métiers ? Au regard du modèle d'une socialisation plurielle et active qui oriente nos travaux, les leviers pour répondre à de telles conditions supposent d'offrir aux individus des espaces et des dispositifs qui permettent autant de « (re)penser » les expériences de formation et de travail voire de non-formation et non-emploi, que de « panser » les effets parfois délétères du vécu de ces expériences. Dans les travaux que nous avons menés (Croity-Belz & Cazals-Ferré, 2016 ; Cazals-Ferré & Croity-Belz, 2009 ; Lagabrielle, 2014), les situations de VAE, sous certaines conditions, peuvent être le support de telles conditions de développement tant pour les individus que pour les organisations de travail.

## Bibliographie

- Abdelnour S. (2014), « L'auto-entrepreneuriat : une gestion individuelle du sous-emploi, *La nouvelle revue du travail* » [En ligne], 5/2014, mis en ligne le 08 novembre 2014, consulté le 18 octobre 2017. URL : <http://nrt.revues.org/1879>.
- Acigoz Y., Sumer H., & Sumer N. (2016), "Do employees leave just because they can? Examining the perceived employability–turnover intentions relationship", *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 150(5), p. 666-683.
- Almudever B. (1998), « Relations interpersonnelles et soutien social en situation de transition psychosociale », in A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Saint Agne, Eres, p. 111-132.
- Almudever B., Croity-Belz S., & Hajjar V. (1999), « Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(3), p. 421-446.
- Almudever B., Croity-Belz S., Hajja, V., & Fraccaroli F. (2006), « Conditions d'efficience du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités », *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12 (3), 151-166.
- Altet M. (2000), « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche & Formation*, 35, p. 25-41.
- Arni P. (2015), "Opening the blackbox: How does labor market policy affect the job seekers' behavior ? A field experiment", IZA Discussion Paper 9617.
- Arthur M. B., Claman P. H., & DeFillippi R. J. (1995), "Intelligent enterprise, intelligent careers", *Academy of Management Executive*, 9(4), p. 7-22.
- Arthur M.B. & Rousseau D.M. (1996), *The boundaryless career : A new employment principle for a new organizational era*, New York, Oxford University Press.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs : Prentice Hall, New York.
- Barbier J.M. (2005), « Voies nouvelles de professionnalisation », In Sorel M. et Wittorski R. (Eds), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan. p. 121-134.
- Bargsted M. (2017), "Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals", *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33, p. 115-123
- Baruch Y. (2001), "Employability : a substitute for loyalty ?", *Human Resource Development International*, 4(4), p. 543-566.
- Baruel Bencherqui D. (2005), *Employabilité et politiques managériales dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Baubion-Broye A. & Hajjar V. (1998), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Saint-Agne, Editions Eres.
- Baubion-Broye A., Dupuy R. & Prêteur Y. (2013), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse, ERES.

- Becker G.S. (1975), *Human Capital*, National Bureau of Economic Research, Columbia University for NBER, Chicago, Chicago University Press.
- Béduwé C., Bedin V. & Croity-Belz S. (2014), "Évaluation formation emploi". *Un chantier pluridisciplinaire*, Paris, L'harmattan.
- Béduwé C. & Fourcade B. (2014), « L'évaluation des formations par l'insertion professionnelle va-t-elle de soi ? », in C. Béduwé, V. Bedin & S. Croity-Belz (Eds), « *Évaluation formation emploi* ». *Un chantier pluridisciplinaire*, Paris, L'harmattan, p. 99-112.
- Béduwé C., Espinasse J.-M. & Vincens J. (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation Emploi*, 99, p. 103-120.
- Béduwé C. & Mora V. (2017), « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? », *Formation Emploi*, 138, p. 58-77.
- Béduwé, C. & Vincens J. (2011). « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations. », *Formation Emploi*, 114, p. 5-24.
- Behaghel L., Crépon B. & Gurgand M. (2014), "Private and public provision of counseling to job-seekers : evidence from a large controlled experiment", *American Economic Journal : Applied Economics*, 6(4), p. 142-174.
- Benoit-Guilbot O. (1990), « La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire et professionnelle et qualification sociale », *Sociologie du Travail*, 4, p. 491-506.
- Berge, A. & Lepître F. (2003), « La VAE chez Disneyland : La validation des acquis de l'expérience en pratique ». *Actualité de la formation permanente*, 182, p. 65-67.
- Bouffartigue P. & Pochic S. (2001), « "Cadres nomades" : mythe et réalités. À propos des recompositions des marchés du travail des cadres », Communication aux 8èmes Journées de Sociologie du travail, Aix-en-Provence, 21-23 juin.
- Bureau M.C. & Tuczirer C. (2008), « La VAE : Le difficile usage collectif d'un droit individuel », *Connaissance de l'emploi*, 58, octobre.
- Burgat P.-M. & Certain E. (2015), *Employabilité et compétences. Gestion des compétences et développement de l'employabilité*, Rapport de synthèse Insep-consulting - ANACT.
- Cadin L., Bender A.-F. & de Saint Giniez V. (2003), *Carrières nomades : les enseignements d'une comparaison internationale*, Paris, Éditions Vuibert.
- Card D., Kluve J. & Weber A. (2010), "Active labour market policy evaluations : A meta-analysis", *The Economic Journal*, 120, p. 452-477.
- Cazals-Ferré M.P. & Croity-Belz S. (2009), « Étude exploratoire de l'engagement dans un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : le rôle des valorisations et des échanges inhérents aux différents domaines de vie », *Pratiques Psychologiques*, 15(2), p. 239-254.
- Champy F. (2009), *La sociologie des professions*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chauvigné C. (2010), « Les référentiels en formation », *Recherche et formation*, 64, p. 77-90.
- Chauvigné C. & Lenoir Y. (2010), « Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage », *Recherche et formation*, 64, p. 9-14.
- Clénet J. (2012), « Se former et se professionnaliser, le point de vue du sujet », in D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (Eds), *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'harmattan, p. 153-172.
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Cognet N. (2005), « La VAE : quels enjeux pour les entreprises ? », *Actualité de la formation permanente*, 195, p. 17-22.
- Cohen-Scali V. & Guichard J. (2008), « Introduction : Identités et Orientations », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), p. 315-320.
- Coleman J. S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *The American Journal of Sociology*, 94, p. 95-120.
- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005), "The construct of work commitment: testing an integrative framework", *Psychological Bulletin*, 131, 241-259.

- Costalat-Founeau A.M. (2016), « Identité professionnelle », in M.E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier & G. Valéry (Eds.), *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clefs*, Paris, Dunod, p. 236-240.
- Croity-Belz S. & Cazals-Ferré M.P. (2016), « La démarche de Validation des Acquis de l'Expérience : enjeux de personnalisation pour les bénéficiaires et les référents », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 22, p. 111-124.
- Cuvelier L. & Caroly S. (2011), « Transformation du travail transformation du métier : quels impacts sur la santé des opérateurs et sur la l'activité collective », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 13(1). Mis en ligne le 01 mai 2011, consulté le 15 novembre 2017. <http://pistes.revues.org/1732>
- Dacre Pool L. & Qualter P. (2013), "Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations", *Australian Journal of Psychology*, 65, p. 214–223.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2000), "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 227–268.
- De Cuyper N., Bernhard-Oettel C., Bernston E., De Witte H. & Alarco B. (2008), "Employability and Employees'well-being: Mediation by job insecurity", *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), p. 488-509.
- De Cuyper N., Notelaers G. & De Witte H. (2009), "Job insecurity and employability in fixed-term contractors, agency workers, and permanent workers: Associations with job satisfaction and affective organizational commitment", *Journal of Career Development*, 42(1), p. 48-59.
- De Fillipi R.J. & Arthur M.B. (1996), "Boundaryless contexts and careers: a contemporary-based perspective", in Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (Eds), *The Boundaryless Career*, New York, Oxford University Press, p. 117-131.
- Delobbe N. (2006), « Comment gérer les carrières aujourd'hui ? », in C. Levy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.-P. Roland (Eds), *RH, les apports de la psychologie du travail*, Paris, Éditions d'Organisation, p.151-174.
- Delobbe N. & Vandenberghe C. (2001), « La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire », *Le travail humain*, 64(1), p. 61-89.
- Demailly L. & Maroy C. (2004), « Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe quelles convergences ? », *Recherche sociologiques*, 35(2), p. 5- 24.
- Demazière D. (2009), « Postface », *Formation Emploi*, 108, p. 83-90.
- Demazière D. & Gadéa C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.
- Demazière D., Roquet P. & Wittorski R. (2012), *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan.
- Deschenaux F. & Laflamme C. (2009), « Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois », *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 juin 2009, consulté le 07 août 2017. <http://sociologies.revues.org/2902>
- De Witte H. (2005), Job insecurity: "Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences", *Journal of Industrial Psychology*, 31(4), p. 1-6.
- Di Fabio A. & Kenny M. (2014), "The Contributions of Emotional Intelligence and Social Support for Adaptive Career Progress Among Italian Youth", *Journal of Career Development*, 42(1), p. 48-59.
- Dubar, C. & Tripier (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Dupuy R. & Almudever B. (1999), « Le soutien social dans un dispositif d'aide à l'insertion des jeunes », in B. Carlot & D. Glasman (Eds.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses universitaires de France, p. 281-289.
- Dupuy R., Mégemont J.L. & Cazals-Ferré M.P. (2016), « Transitions professionnelles », in M.E. Bobillier-Chaumon, Brangier E & G. Valéry, *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clefs*, Paris, Dunod, p. 414-416.

- Eby L. T., Butts M. & Lockwood A. (2003), "Predictors of success in the era of the boundaryless career", *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), p. 689-708.
- Eisenberger R., Stinglhamber F., Vandenberghe C., Sucharski I.L. & Rhoades, L. (2002), "Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention", *Journal of Applied Psychology*, 87, p. 565-573.
- Equeter E. & Hellemans C. (2016), « Déterminants personnels de l'intention de réaliser une mobilité inter- et intra-organisationnelle », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication.
- Ferraci M. (2007), « Améliorer le service public de l'emploi : ce que disent les faits », *Revue française d'économie*, 21(3), p. 75-135.
- Ferrieux D. & Carayon D. (1992), « Impacts du bilan de compétences sur le positionnement personnel et professionnel : étude réalisée auprès des chômeurs de longue durée », *Carrièreologie*, 6(2), p. 45-69.
- Forrier A. & Sels L. (2003), "The concept employability : a complex mosaic", *Human Resources Development and Management*, 3(2), p. 102-124.
- Forsé M. (1997), « Capital social et emploi », *L'année sociologique*, 47(1), p. 143-181.
- Fugate M. & Kinicki A. J. (2008), "A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), p. 503-527.
- Fugate M., Kinicki A. J. & Ashforth B. E. (2004), "Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications", *Journal of Vocational behavior*, 65(1), p. 14-38.
- Gabbay S.M. & Zuckerman E.W. (1998), "Social capital and opportunity in corporate R&D: The contingent effect of contact density on mobility expectations", *Social Sciences Research*, 27, p. 189-217.
- Gaillard M. (2003), « VAE et politique de ressources humaines de l'entreprise : La validation des acquis de l'expérience en pratique », *Actualité de la formation permanente*, 182, p. 70-71.
- Garavan T. (1999), "Employability, the emerging new deal?", *Journal of European Industrial Training*, 23(1).
- Gayraud L., Simon-Zarca G. & Soldano C. (2011), *Enseignement supérieur, Professionnalisation*, Marseille, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 46.
- Granovetter M. (1983), "The strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited", *Sociologic Theory*, 1, p. 201-233.
- Gaudron J.-P. & Croity-Belz S. (2005), « Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu », *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11, p. 101-114.
- Gaudron J.-P., Cayasse N. & Capdevielle V. (2001), « Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(1), p. 87-108.
- Gazier B. (1999), « Assurance chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail », *Cahiers de la maison des sciences économiques, série Matisse*.
- Giret J.-F., Lopez A. & Rose J. (2005), *Quelles formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte.
- Guichard J. & Huteau M. (2007), *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.
- Guglielmi D. & Sarchielli G. (2006), « La professionnalité des psychologues : acquisition des compétences et processus de professionnalisation », *Psychologie du travail et des Organisations*, 12, p. 185-200.
- Guilbert L., Carrein C., Guénolé N., Monfray L., Rossier J. & Priolo D. (sous presse), "Relationship between perceived organizational support, proactive personality and perceived employability in workers over 50", *Journal of Employment Counseling*.
- Hall D.T. (2002), *Career in and out of organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- Hallier J. (2009), "Rhetoric but whose reality? The influence of employability messages on employee mobility tactics and work group identification", *The International Journal of Human Resource Management*, 20(4), p. 846-868.

- Jourdan I. & Terrisse A. (2004), « Rapport au savoir et professionnalisation en EPS : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées », *Pratiques psychologiques*, 10, p. 153-167.
- Kaddouri M. (2005), « Professionnalisation et dynamiques identitaires », *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'harmattan, p. 145-157.
- Kammeyer-Mueller J., Liao H. & Arvey R. D. (2001), "Downsizing and organizational performance: A review of the literature from a stakeholder perspective", *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, p. 269-329.
- Koen J., Klehe U.C. & Van Vianen A.E.M. (2013), "Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort?", *Journal of Vocational Behavior*, 82, p. 37-48.
- Koen J., Klehe U. C. & Van Vianen A. E. M. (2015), "Employability and Job Search after Compulsory Reemployment Courses: The Role of Choice, Usefulness, and Motivation", *Applied Psychology: an International Review*, 64(4), p. 674-700.
- Kuhn A., & Moulin Y. (2009), « Les politiques de maintien de l'employabilité dans les entreprises françaises », *Actes du 20° colloque de l'AGRH Toulouse*.
- Lagabrielle C. (2014), *Événements professionnels en cours de carrière : ressources motivationnelles et sociales favorisant le changement, l'intégration et le maintien dans des contextes de formation et de travail*, Document d'Habilitation à diriger des recherches, Université de Bordeaux.
- Lagabrielle C. (2007), « Formation professionnelle et transition identitaire », in K. Beji & G. Fournier (Eds.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle*, Laval, Presses universitaires de Laval, p. 96-118.
- Lagabrielle C. & Pouchard D. (2014), « Validation des acquis de l'expérience, une dynamique formative et professionnelle au sein de l'entreprise ? », *Éducation permanente*, Hors-Série sur Les Synergies travail-formation, p. 163-170.
- Lemistre P. (2014), « L'évaluation des performances des formations par l'emploi : impérialisme des économistes et hiérarchie des méthodes ? », in C. Béduwé, V. Bedin & S. Croity-Belz (Eds), « *Évaluation formation emploi* ». *Un chantier pluridisciplinaire*, Paris, L'harmattan, p. 85-98.
- Lemoine C. (2005), « Bilan de compétences et qualité de l'orientation continue », *Risorsa Uomo*, 11(1-2), p. 11-23.
- Leplâtre F. (2005), « VAE et entreprises : La VAE dans les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, 195, p. 14-16.
- Levain J.P., Minary J.P., Le Borgne P. & Loizon D. (2015), « Analyse des pratiques professionnelles en formation initiale des enseignants : dispositifs et retentissements », *Pratiques psychologiques*, 21, p. 87-101.
- Lin N., Ensel W. M. & Vaughn J.C. (1981), "Social resources and strenght of ties: Structural factors in occupational status attainment", *American Sociological Review*, 46, p. 393-405.
- McArdle S. & Waters L. (2007), "Employability and unemployment: A literature review and presentation of a new conceptual model", in A. Glendon, B. M. Thompson & B. Myors (Eds), *Advances in organisational psychology*, Australia, Australian Academic Press, p. 49-71.
- McQuaid R. W. & Lindsay C. (2005), "The concept of employability", *Urban Studies*, 42(2), p. 197-219.
- Malrieu P. (1979), « La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales », *Psychologie et Éducation*, 3(3), p. 1-18.
- Malrieu P. (2003), *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, Erès, Toulouse.
- Masdonati J. (2017), « Préface », in Olry I., Vonthron A.M., Vayre E. & Soidet I. (Eds), *Les transitions professionnelles. Nouvelles problématiques psychosociales*, Paris, Dunod, p. 10-16.
- Martin C. & Mègemont J.-L. (2016), « Conflictualité en situation de mobilité professionnelle ascendante : une approche développementale », *Nouvelle revue de Psychosociologie*, 2(22), p. 143-156.
- Marucci-Wellman H. R., Willetts J. L., Lin T.-C., Brennan M. J. & Verma S. K. (2014), "Work in Multiple Jobs and the Risk of Injury in the US Working Population", *American Journal of Public Health*, 104(1), p. 134-142.

- Mercier E. (2011), « Développer l'employabilité des salariés : rhétorique managériale ou réalité des pratiques ? », *Cahier de Recherche n°2011-06*, CEREFIGE, Université Nancy 2.
- Monchatre S. (2007), « Mobilisation des compétences et reconnaissance des métiers : le "mandat" en questions », in Cavestro W., Durieux C., Monchatre S. (Eds.), *Travail et reconnaissance des compétences*, Paris, Economica, p. 65-79.
- Morin E. (2010), « La santé mentale au travail : une question de gros bon sens », *Gestion*, 35(3), p. 34-40.
- Morrison E.W. (1993), "Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes", *Academy of Management Journal*, June, 36(3), p. 557-589.
- Myer J.P., Becker T.E. & Vandenberghe C. (2004), "Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model", *Journal of Applied Psychology*, 89(6), p. 991-1007.
- Niles S. G., Herr E.L. & Hartung P. J. (2002), "Adult career development in contemporary society", in Niles S. G. (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices*, Columbus, OH: National Career development Association, p. 3-20.
- Parker S. K. (2000), "From passive to proactive motivation: The importance of flexible role orientations and role breadth self-efficacy", *Applied Psychology: An International Review*, 49, p. 447-469.
- Parsons T. (1955), *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon.
- Peake S. & McDowall A. (2012), "Chaotic careers: a narrative analysis of career transition themes and outcomes using theory as a guiding metaphor", *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), p. 395-410.
- Perrot S., Boussaguet S., Valero-Mantione G., Charles-Pauvers B. & Peyrat-Guillard D. (2005), « Prolongements théoriques et pratiques de la socialisation organisationnelle et individuelle », in N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze & K. Mignonac (Eds), *Comportement organisationnel - volume 1*, Bruxelles, De Boeck, p. 303-339.
- Piris F., & Dupuy R. (2007), « Mobilisation de ressources dans l'expression de la compétence en activité. Rôle des caractéristiques biographiques et positionnelles et du sens accordé au travail. Le cas des cadres d'une entreprise aéronautique », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 74(2), p. 67-89.
- Pouchard D., Lagabrielle C. & Laberon S. (2011), « Validation des acquis de l'expérience, une dynamique professionnelle ? Étude des effets de la VAE sur le développement des individus et des organisations dans le secteur industriel », Recherche réalisée dans le cadre de l'appui au service public de l'emploi, DIRECCTE Aquitaine, Rapport de recherche, mars 2011.
- Presse M.C. (2011), « De la validation des acquis à la professionnalisation des formateurs », *Éducation permanente*, 188(3), p. 37-52.
- Pryor R.G.L. & Bright J. E. H. (2007), "The chaos theory of careers: Development, application and possibilities", *Career Planning and Adult Development Journal*, 23(2), p. 49-64.
- Reynaud J.D. (2001), « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, 43, p. 7-31
- Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Éditions Stock, collections « Les Essais ».
- Robertson N., Perkins H. C. & Taylor N. (2008), "Multiple job holding: Interpreting economic, labour market and social change in rural communities", *Sociologia Ruralis*, 48, p. 331-350.
- Rousseau D.M. (1995), *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*, Thousand Oaks, CA : Sage.
- Roques M. (2004), « Pour une analyse psychosociale du chômage : synthèse et perspective », in C. Louche & P. Pansu (Eds), *La psychologie appliquée à l'analyse de problèmes sociaux*, Paris, Presse universitaire de France, p. 129-156.
- Roquet P. (2012), « La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles », in D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (Eds), *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan, p. 17-29.



- Sabel C. (1991), "Mobleus Strip Organizations and Open Labour Markets. Some Consequences of the Reintegration of Conception And Execution In A Volatile Economy", in J. Sanders & A. De Grip (2004), Training, Task Flexibility and the Employability Of Low-Skilled Workers, *Journal of European Industrial Training*, 32(4), p. 258-284.
- Santos F., Guillén C., & Montalbán F. (2012), « Contrato de trabajo, compromiso y satisfacción : moderación de la empleabilidad », [Work contracts, commitment and job satisfaction: moderated by employability], *RAE: Revista De Administração De Empresas*, 52, p. 345-359.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J. Soresi S., Van Esbroeck R., Van Vianne A. E. M., & Bignon C. (2009). "Life designing : A paradigm for career construction in the 21st century", *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), p. 239-250.
- Seibert S. E., & Kraimer M. L. (2001), « The five-factor model of personality and career success", *Journal of vocational behavior*, 58(1), p. 1-21.
- Sorel M. (2005), « Alors, professionnaliser par la formation ? », in *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'harmattan, p. 159-170.
- Sorel M., & Wittorski R. (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'harmattan.
- Spector P. (2011), « *Psychologie du travail et des organisations* », Bruxelles, De Boeck.
- Tiffon G., Moatty F. & Glaymann D. (2017), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Thoresen C. J., Bradley J. C., Bliese P. D. & Thoresen J. D. (2004), "The big five personality traits and individual job performance growth trajectories in maintenance and transitional job stages", *Journal of Applied Psychology*, 89(5), p. 835-853.
- Tripier P., Dubar C. & Boussard V. (2011), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Vacherand-Revel J., Dubois M., Bobillier Chaumon M.E., Kouabenan R. & Sarnin P. (2014), *Changements organisationnels et technologiques : nouvelles pratiques de travail et innovations managériales*, Paris, L'Harmattan.
- Vanderberghe C. (2016), « Engagement organisationnel », in Bobillier-Chaumon M.E., Brangier E & Valéry G., *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clefs*, Paris, Dunod, p. 175-178.
- Van der Heide C.M. & Van der Heijden B. I. J. M. (2006), "A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability", *Human Resource Management*, 45(3), p. 449-476.
- Vincens J. (2014), « Le marché du travail comme lieu d'évaluation des formations, l'apport des théories économiques », in C. Bédoué, V. Bedin & S. Croity-Belz (Eds), « *Évaluation formation emploi* ». *Un chantier pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, p. 40-55.
- Vonthron A.M., Lagabrielle C. & Pouchard D. (2007), « Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), p. 401-420.
- Wanberg C.R., Hough L.M. & Song Z. (2002), "Predictive validity of a multidisciplinary model of reemployment success", *Journal of Applied Psychology*, 87(6), p. 1100-1120.
- Waters L. (2007), "Experiential differences between voluntary and involuntary job redundancy on depression, job-search activity, affective employee outcomes and re-employment quality", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, p. 279-299.
- Wittorski R. (2008a), « La professionnalisation », *Savoirs*, (2)17, p. 9-36.
- Wittorski R. (2008b), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, 101, p. 105-117.
- Wittorski R. (2011), « Les rapports entre formation et professionnalisation », *Éducation permanente*, 188(3), p. 5-10.
- Zarifian P. (1992), « Acquisition et reconnaissance de compétences dans une organisation qualifiante », *Éducation permanente*, 10(112), p. 15-22.





# Regard sur l'employabilité à partir d'une analyse des parcours de professionnalisation d'étudiants-es en formation dans les métiers du social

Corinne SAINT-MARTIN\*

## Introduction

Nous proposons dans ce texte d'interroger le rapport entre employabilité et professionnalisation dans un champ spécifique, le secteur social et médico-social, à partir d'un regard sociologique sur les parcours de professionnalisation d'étudiants en formation. Il s'agit ici plus précisément d'approcher la nature des enjeux inscrits dans les transformations institutionnelles et organisationnelles qui traversent ce domaine aujourd'hui et qui questionnent la professionnalisation des métiers du social.

Dans le champ de l'intervention sociale, en effet, les réformes de ces dernières années participent de la promotion de modèles managériaux dans lesquels l'employabilité constitue désormais un principe clé, en associant de nouvelles compétences à la professionnalisation. Inscrites dans une flexibilisation croissante du travail, ces compétences s'exprimeront notamment dans une définition plus sectorielle et polyvalente de l'activité, une organisation axée sur un mode de management par projet, et dans l'émergence de pratiques organisées autour de procédures de démarches qualifiées. Bousculant les référentiels par lesquels opéraient les régulations professionnelles, ces nouveaux modèles, dit du « *new public management* »<sup>1</sup>, contribuent à redéfinir une manière de penser la professionnalisation dans ces métiers. Ils tendent à restructurer les pratiques professionnelles, et notamment le travail de relation avec les publics pris en charge. Ils bouleversent plus globalement les processus de socialisation professionnelle. Pour preuve, le constat de tensions émergentes entre différents modèles de l'employabilité et les définitions professionnelles qui leur sont liées. Ces tensions sont exprimées dans l'énoncé de « malaises » professionnels décrits dans les témoignages divers sur les pratiques, et analysés dans divers travaux scientifiques produits sur le travail social<sup>2</sup>.

Pour appréhender cet état de fait qui pose de manière renouvelée la question du rapport entre employabilité et professionnalisation, nous proposons ici dans un premier temps de déplacer notre regard, en interrogeant les processus de production d'une définition institutionnalisée qui caractérisent aujourd'hui l'employabilité d'une manière générale.

Cette démarche nous conduira, dans un deuxième temps, à nous intéresser aux transformations des organisations du travail. Dans une approche systémique, nous considérons l'employabilité comme un élément de référence organisationnel impliquant des modes renouvelés de rationalisation du travail

---

\* Centre d'Etudes et de Recherche Travail organisation Pouvoir (CERTOP), UMR 5044, Université de Toulouse Jean Jaurès.

<sup>1</sup> Pour définir ce dernier, nous retiendrons que dans cette perspective « l'action publique doit considérer comme prioritaires les conditions de réussite de l'efficacité (cohérence gestionnaire sans pour autant oublier le caractère public dans lequel s'inscrit cette action (cohérence politique). Cela suppose de réunir certaines conditions : la définition d'un objectif mesurable (et du résultat attendu à l'échéance), par référence à un moyen/long terme défini, pertinent, cohérent par rapport à la mission et la vocation du service concerné, la cohérence des moyens engagés, l'évaluation de la satisfaction des citoyens, l'identification des effets pervers, la coordination entre les services de l'Etat étant alors constitutifs du NPM » - (Pesqueux, 2006, p.2).

<sup>2</sup> Travaux cités dans le cours de notre texte.

et de management liées à une flexibilisation progressive du travail. Derrière les discours qui construisent et tendent à définir institutionnellement l'employabilité, il existe des processus sociaux à l'œuvre dans les organisations du travail qui participent de la construction de dispositifs, et qui impliquent, par là même, différents acteurs sociaux<sup>3</sup>. Ce sont ces derniers notamment qui, inscrits dans des rapports sociaux relevant d'enjeux multiples, contribuent à générer un renouvellement de sens autour de ces activités. Nous proposerons, en appui de ce cadre, d'identifier quelques éléments forts contextuels marquant les transformations telles qu'elles opèrent dans le champ du travail social. Nous montrerons notamment que celles-ci s'accompagnent d'une évolution progressive des critères d'employabilité mettant en question une définition de la professionnalisation axée sur des « métiers » ou des cœurs de métiers<sup>4</sup>.

Dans un troisième temps, nous proposerons d'interroger plus précisément un phénomène inscrit dans ces transformations, à savoir l'émergence de tensions entre différents modèles de régulation professionnelle, laissant quelque peu en suspens les questions liées à la socialisation professionnelle inscrite dans la professionnalisation des travailleurs sociaux. Nous aborderons cette question, en mettant en relief quelques résultats liés à nos analyses effectuées dans le cadre d'une enquête menée entre 2012 et 2015, ayant pour objet les parcours de professionnalisation des étudiants en formation dans les métiers du social (Saint-Martin, Menchi, Rodriguez, 2013 ; Saint-Martin, Rodriguez, 2015). A partir d'un regard sur les vécus objectifs et subjectifs de ces parcours par les étudiants, nous nous attacherons à mettre en perspective des éléments d'analyse permettant d'appréhender la nature de la confrontation de ces derniers aux transformations systémiques en cours. La question posée étant : quel rapport entre employabilité et professionnalisation cette confrontation implique du point de vue de la socialisation au métier ?

Précisons que cette recherche ne portait qu'indirectement sur l'employabilité. Nous avons donc fait le choix de réinterroger nos données en considérant les trois moments clés du parcours considéré : en amont de la formation, pendant la formation, et dans les modalités d'anticipation d'insertion professionnelle future (quelques mois avant le diplôme).

Nous montrerons ainsi que « penser la professionnalisation » chez ces étudiants futurs travailleurs sociaux, au travers des stratégies d'orientation vers un métier du social, et notamment des stratégies d'employabilité, est un indicateur de régulations professionnelles spécifiques. Celles-ci relèvent, à la fois, de leurs parcours biographiques et de professionnalisation vers le métier. Elles demeurent étroitement liées à la production d'un sens sur et dans le travail propre à ces métiers « de la relation » participant de la socialisation dans le métier. La définition d'une employabilité dans et par le parcours s'inscrit dans des dynamiques précises que nous mettrons en perspective ici.

## 1. La question de l'employabilité dans le secteur médico-social et social : quelle approche sociologique ?

---

<sup>3</sup> Le discours sur l'employabilité sera porté par différents types d'acteurs participant du travail de prescription, de la formation, etc. L'employabilité résulte d'une construction qui engage une multitude d'acteurs: employeurs, acteurs institutionnels en relation avec les politiques territoriales de l'action publique, les différents acteurs de la formation et associatifs du champ médico-social, les corps intermédiaires et de terrain participant de la mise en œuvre opérationnelle du travail dans l'univers organisationnel et les étudiants eux-mêmes, au travers des stratégies inscrites dans les parcours d'accès à la formation et d'insertion professionnelle.

<sup>4</sup> Nous proposons ici en référence quelques ouvrages parus autour de ces thématiques comme : Chopart J.-N. (dir.), (2000), *Les mutations du travail social, Dynamique d'un champ professionnel*, DRESS MIRE, coll. Dunod, Paris. M. Chauvière, (2007), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, La découverte, coll. « Alternatives sociales », Ion J. (dir.), (2005), *Le travail social en débat*, La découverte, coll. « Alternatives sociales », Paris.

## 1.1. Interroger la définition institutionnelle de l'employabilité

Partant d'une définition institutionnelle de l'employabilité, ici posée par l'Organisation internationale du travail : « *l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle* » (Alberola, Aldeghi, Guisse, 2014), nous l'associerons à un constat amplement repris dans différents ouvrages traitant des questions d'employabilité : celui de la polysémie associée à ce terme. T. Périlleux (2005, p. 4) parlera à ce propos d'une notion nomade, d'un terme flou et ambigu : « *issu du domaine médico-social, aux Etats-Unis, il est ensuite devenu un outil d'analyse et de planification dans les politiques qui ressortissent de la protection sociale et de l'emploi en Europe, avant de se trouver réintégré dans une idéologie managériale valorisant l'instabilité des carrières et l'entreprise de soi.* »

Nous situant ici dans une même optique que les sociologues D. Glaymann et F. Moatty (2017) qui, dans un récent ouvrage collectif, abordent l'employabilité comme construction sociale en soulignant « *le caractère contingent de ces usages* », nous affirmerons que cette notion « *souvent considérée comme évidente, comme allant de soi* » doit être interrogée et analysée. Ils font par ailleurs un parallèle fécond avec les processus de catégorisation sociale qui marque cette notion, notamment dans les nomenclatures désignant les « employables » et les « inemployables » : « *Quand le chômage augmente, certains sont étiquetés comme « moins employables voire inemployables » et en réalité, sans rien faire, ils redeviennent « employables » quand l'activité et le recrutement reprennent.* » (Tiffon, Moatty, Glaymann et Durand, p. 9). En clair, et pour reprendre leurs propres termes, « *l'employabilité n'est pas plus un concept scientifique établi dont il suffirait de discuter les usages discursifs et pratiques. Il s'agit d'une notion dont les fondements, comme la valeur, sont discutables* » (Id., p. 10). Nous soulignerons ici qu'il est important de mettre en perspective les contextes sociétaux dans lesquels ces définitions prennent corps. Pour appuyer ce point de vue, nous ferons un parallèle avec la question des problèmes sociaux. Comme le montre R. Lenoir (1999, p. 57), « *les problèmes sociaux sont institués dans tous les instruments qui participent à la formation de la visions ordinaire du monde social, qu'il s'agisse des organismes et des réglementations visant à le résoudre ou des catégories de perception et de pensée qui leur correspondent* ». Ainsi en est-il de l'employabilité qui tend aujourd'hui de plus en plus à s'imposer comme une « catégorie courante », mais qui demeure, en tant que catégorie de sens, de désignation socialement construite, susceptible de varier tant dans ses définitions que dans ses enjeux, dans le temps et dans l'espace<sup>5</sup>.

Dans le temps, d'une part : d'un point de vue socio-historique en effet, l'employabilité comme catégorie sociale renvoie à l'institutionnalisation de pratiques qui sont contextuellement repérables. Et ces pratiques évoluent dans le temps. On peut ainsi, notamment en se référant aux travaux désormais classiques de B. Gazier (1990) ayant proposé une genèse du concept, relever « *la complexité des dimensions à l'œuvre* » (Schmidt et al, 2013, p. 4) derrière les différentes définitions. Nous retiendrons ainsi que cette notion ancienne, repérable dès le début XX<sup>ème</sup> siècle, a accompagné une première codification du rapport entre emploi et chômage (Dietrich, 2013). Elle a fait l'objet d'une diffusion de plus en plus large à la fin des années 1990 dans le champ politique et managérial, accompagnant en cela un processus d'institutionnalisation relatif à un renouvellement des modèles structurants le travail et son organisation.

Dans l'espace d'autre part : le sens attribué par les acteurs sociaux à ce terme d'employabilité varie « *en fonction des contextes d'emploi et de leurs problématiques mais aussi en fonction des acteurs du marché du travail auxquels on impute la responsabilité d'emploi : pouvoirs publics, entreprises,*

---

<sup>5</sup> L'un comme l'autre ouvrage s'appuie, dans ce point de vue développé, sur les travaux des travaux de la seconde Ecole de Chicago, courant sociologique qui a montré « *le travail de construction et de catégorisation des symptômes, syndromes et des maladies par les professions médicales et le rôle des institutions dans la production des malades* ». (Glaymann, Moatty, 2017, p 8).

*travailleurs.* » (Dietrich, 2013, p. 4) Il varie en fonction des pratiques auxquelles elle donne lieu. Les enjeux individuels et de parcours liés à l'employabilité impliquent des significations différentes selon les « contextes et à l'identité professionnelle des individus auxquelles elles s'appliquent » (Schmidt et al, 2013, p. 4).

## 1.2. L'employabilité : de la définition institutionnelle au fait organisationnel

C'est en tenant compte du point de vue qui vient d'être énoncé, que nous porterons le regard sur la période récente dans laquelle s'est opérée une transformation progressive de la réalité du travail et de son organisation, visible tant dans le glissement sémantique opéré à propos des discours sur l'employabilité que dans les nouvelles pratiques et dispositifs à l'œuvre qui en relèvent désormais.

Appréhender ces transformations oblige à considérer les conditions structurelles et organisationnelles dans lesquelles elles prennent corps. Il convient de parler de la « flexibilité » d'abord, qui s'est progressivement constituée comme modèle d'organisation du travail lié au renouvellement du système productif et à un marché qui imprime fortement ses normes. Ces bouleversements se sont ainsi traduits dans un renouvellement de la conception de la vie au travail. Certains chercheurs en sociologie du travail, appréhendant cette évolution d'un point de vue macro-social, ont analysé les phénomènes sociaux associés et interprété leur dynamique globale. La sociologue B. Appay (2005, p. 69), par exemple, désignera sous le concept « d'autonomie contrôlée » un paradoxe fort inscrit dans ces transformations : « *un processus contradictoire entre l'accroissement d'une centralisation et le développement d'unités plus localisées, autonomes et flexibles. On peut l'observer dans les transformations de l'organisation du travail et celles des systèmes productifs, dans la manière dont les entreprises se restructurent.* ». Cette évolution reposera sur « *un processus de flexibilisation individuelle et collective* ».

Ces conditions structurelles repérées et analysées s'expriment dans des formes organisationnelles spécifiques : la flexibilité a impliqué, dans sa mise en œuvre, des nouvelles formes de management, qui mettent en avant des critères d'efficacité et de performance qui transforment les organisations du travail. Nombres de travaux sur ces questions permettent d'en identifier les configurations spécifiques<sup>6</sup> et leurs effets sur l'activité.

C'est, ici, dans cette série de bouleversements que l'on assiste à un glissement de sens institutionnel de la notion, et au-delà des catégories sociales concernées. En effet, l'employabilité, qui jusque-là se rapportait à la situation de non emploi et la vulnérabilité qui lui est associée<sup>7</sup>, vise désormais aussi les actifs occupés « *pour qui l'employabilité se traduit par leur capacité à s'adapter au sein de leur entreprise aux différentes missions, équipes de travail, projets, mais également par leur capacité à envisager une réorientation et transférer leurs compétences dans le cadre de transitions professionnelles ou afin de faciliter un reclassement en cas de perte de l'emploi* » (Alberola, Aldeghi, guisse, 2014, p. 23).

---

<sup>6</sup> Citons à ce propos un ouvrage collectif réalisé dans le cadre de nos activités dans le laboratoire de recherche du CERTOP. Il est issu d'une réflexion collective visant une mise en perspective des travaux de recherches réalisés par différentes disciplines – sociologie, ergonomie, psychologie, gestion économie – « *afin de penser les relations entre santé, travail, organisation et précarité. Il s'agit plus précisément de favoriser une réflexion scientifique sur la manière de construire nos objets, sur la nature des cadres théoriques mobilisés, sur les méthodologies particulières développées.* » - (De Terssac, Saint-Martin, Thebault, (dir.), 2008).

<sup>7</sup> L'analyse de l'employabilité est introduite dans les travaux considérés comme fondateurs de Raymond Ledrut dans son ouvrage paru en 1966, *Sociologie du chômage*, Paris, PUF.

Les acteurs impliqués ne sont donc plus aujourd'hui uniquement les chômeurs mais également les actifs occupés, désormais concernés par les politiques publiques, dispositifs, services, etc. convoqués dans cette dénomination.

Soulignons ici, en creux de cette évolution sémantique, l'émergence d'aspects idéologiques qui, exprimés dans le discours managérial, envahissent peu à peu les différents espaces sociaux. Des sociologues, tels L. Boltanski et E. Chiapello (1999), se sont intéressés au ressort idéologique qui sous-tend les discours associés à l'employabilité, montrant qu'il s'agit d'un terme qui constitue un des éléments centraux d'une nouvelle rhétorique de l'activité. Il est produit par un discours managérial venant justifier les nouvelles organisations du travail fondées sur la flexibilité. Dans ce cadre, l'employabilité devient une notion clé : *« qui désigne la capacité dont les personnes doivent être dotées pour que l'on fasse appel à elles sur des projets »*. Elle renvoie ainsi *« à un capital personnel que chacun doit gérer et qui est constitué de la somme de ses compétences mobilisables »* (*ibid.* p. 145). Le sociologue T. Périlleux (2005, p.2) de la même façon, formule l'hypothèse *« de l'existence d'un socle idéologique commun autour de cette notion d'employabilité qui tient dans quelques thèmes clés : l'activation et la mobilisation de soi, la conception de la vie comme une succession de projets, la segmentation et l'intensification de l'activité, la capitalisation du sens de l'existence. »*, socle idéologique qui vient justifier l'organisation du travail « flexible ». Ces travaux montrent ainsi la pertinence du repérage des éléments de rhétorique qui peuvent venir renforcer idéologiquement certaines conceptions du sujet au travail, légitimant par là même des rapports sociaux (structurels et de domination) porteurs d'enjeux renouvelés dans l'organisation du travail. Il convient donc aussi de prendre en compte les ressorts idéologiques de l'employabilité qui participent de la trame du modèle managérial développé et contribuent à donner sens aux multiples pratiques qui en découlent.

En clair, concept multidimensionnel, car s'ancrant dans différents domaines et espaces d'action, l'employabilité est impliquée désormais comme élément de référence d'un modèle d'organisation du travail. C'est en portant le regard sur les discours et modèle de pratiques qu'elle propose que l'on pourra appréhender les critères par lesquels sont définies les « capacités » relatives à la mobilisation au travail, mais aussi les enjeux qui leur sont liés. La version managériale de l'employabilité, nous le rappelons, met l'accent *« non pas sur un déficit de capacités mais sur un capital de ressources et un potentiel. L'employabilité d'un individu réside dans sa capacité à mobiliser, entretenir et valoriser son capital humain (connaissances, compétences, capacités d'apprentissage), son capital social (relations, réseau), sa capacité à négocier ce portefeuille de compétences auprès d'un employeur. (...) »* (Dietrich, 2013, p. 5). Cette nouvelle définition traduirait plus implicitement une transformation profonde des figures du travail, c'est-à-dire des positions et conditions des « sujets » dans leur rapport au travail et au cœur des rapports sociaux de travail (notamment avec la figure de « l'auto-entrepreneur »).

Ces différents éléments mis en perspective sont susceptibles d'offrir une grille de lecture pertinente permettant d'appréhender, de manière globale, les transformations en cours dans le secteur social et médico-social. Ainsi, qu'apercevons-nous ?

## 2. L'employabilité et les organisations du travail dans le secteur social et médico-social

### 2.1. Éléments de contextualisation et enjeux

Nous l'avons énoncé, interroger l'employabilité dans son rapport à la professionnalisation conduit à considérer les enjeux liés à ses conditions de production, tels que ceux qu'impriment les transformations organisationnelles de ces dernières décennies dans différents champs de la formation, du travail, de l'insertion professionnelle.

Comme dans d'autres secteurs de l'action publique, le travail social<sup>8</sup> a fait l'objet d'un train de réformes tendant à transformer progressivement les organisations du travail dans le champ sanitaire et social. Le rapport Lorthiois (2000) stipulait déjà en 2000 la nécessité de mieux former les acteurs de terrain, en particulier en ce qui concerne les « *nouvelles façons d'exercer les métiers sociaux (...)* Il s'agit d'adapter les formations à des référentiels, de conventionner les centres de formation avec les universités, de mieux prendre en compte les nouvelles dimensions du travail en groupe et travail en partenariat et en réseau, s'inscrire dans des démarches éthiques et déontologique, valoriser les expériences de terrain, assurer de véritables parcours professionnels ouvrant sur l'encadrement ».

Ce programme, qui va être développé dans la décennie 2000 et ouvrir à des changements institutionnels, sera accompagné d'une série de réformes qui transforment peu à peu les normes dans le champ<sup>9</sup>. Il s'agit, au-delà de la modification des principes et des valeurs de l'intervention sociale, d'un mouvement associé une rationalisation managériale forte et une certaine libéralisation du secteur. M. Chauvière, sociologue, parlera à ce propos de « *chalandisation du social* » (2007, p. 8) : « *Hier encore, dans le secteur social, le mode marchand était cantonné à quelques poches de solvabilité (assurance, équipement, thérapie..). Il est désormais en expansion sans autre limite que son propre intérêt, et le phénomène s'accélère. D'abord marginal, un nouveau management de services est devenu banal et par endroits, hégémonique, qui nourrit cette inflexion.* »

Il se traduit dans l'introduction à de nouvelles formes de management, dit « *new public management* » énoncé en introduction. Inscrit dans un objectif d'efficacité, il s'agit d'un modèle qui pense l'organisation en introduisant une dimension managériale inspirée du secteur privé ; modifiant par là même en profondeur les systèmes organisationnels et pratiques en leur sein. Ainsi, par exemple, l'introduction des objectifs de rationalisation des coûts se traduit par la mutualisation, le regroupement et la contractualisation dans les différentes organisations. Pour plus d'efficacité, on s'organise en « pôles » et « plateformes », par regroupement des métiers, établissements et services.

L'employabilité comme notion phare de ce nouveau management s'invite ainsi dans la définition de la professionnalisation des métiers du social. Tout d'abord, par une évolution des critères qui lui sont associées. Les définitions professionnelles du travail social et plus largement de l'intervention sociale deviennent ainsi dépendantes des enjeux organisationnels de fonctionnement optimal, relevant

---

<sup>8</sup> Pour situer celui-ci : « *A la fin de 2011, tous secteurs d'activité confondus, 1,2 millions de travailleurs sociaux sont employés en France métropolitaine. 39 % d'entre eux travaillent auprès de particuliers employeurs. Les deux tiers s'occupent de la garde de jeunes enfants, comme assistantes maternelles ou comme gardes d'enfants à domicile. Les 727 000 travailleurs sociaux restants représentent 531 000 emplois équivalents temps pleins* ». Voir pour plus de détail *Etudes et Résultats*, DREES, n°893. Sept. 2014.

<sup>9</sup> Citons par exemple la Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et fixant de nouvelles règles relatives au droit des personnes, mais également la création des Agences Régionales de Santé par la loi du 21 juillet 2009 qui est chargé « de regrouper à l'échelle de la région, la gestion de l'ensemble du secteur sanitaire, médico-social et social » (Réf. <https://www.weka.fr/action-sociale/dossier-pratique/evaluation-et-qualite-en-structure-sociale-ou-medico-sociale-dt69/role-et-organisation-des-ars-5564/>).

d'une logique de performance sociale. Par exemple, pour les services d'aide à la personne : « *Les procédures de démarches qualité, les « recommandations de bonnes pratiques professionnelles » deviennent des outils stratégiques à développer dans un objectif d'expansion institutionnel et territorial* » (Puaud, 2012). Des impératifs organisationnels commandent de plus en plus fortement à une réorganisation des pratiques et à de nouvelles normes prescriptives.

On assiste de la même façon à une mise en avant de nouveaux critères d'employabilité au travers de l'édification d'un modèle d'action dans le champ de la formation. Ainsi, que voit-on se développer ? Associée aux lois de modernisation sociale du 17 janvier 2002, puis celle de la formation professionnelle du 4 mai 2004, le champ de la formation se restructure. La professionnalisation sera désormais appuyée sur une logique de parcours, par la mise en place de la validation des acquis d'expérience d'une part, et la notion de la formation tout au long de la vie ensuite. Ces transformations touchent l'ensemble des dispositifs, des contenus de formation et des modes pédagogiques.

L'architecture des formations a donc évolué fortement mettant en question les référentiels sur lesquels elle fonctionnait jusque-là. Les formations ne sont plus organisées à partir de savoirs disciplinaires mais sont pensées à partir de logiques de crédits. L'organisation des formations et des postes relève désormais de domaines de compétences déclinés en capacités, en référentiels emplois, métiers, formation. « *On observe alors de nouvelles pratiques et comportements professionnels ainsi qu'une réorganisation du travail et une ingénierie de formation différente, centrée sur l'individualisation des parcours de formation* »<sup>10</sup>.

Plus récemment, les réformes successives et l'évaluation de cette nouvelle configuration des diplômes en 2011 par la DGCS ont soulevé la question du diplôme unique par niveau de qualification, consacrant ainsi la polyvalence des fonctions comme critère d'employabilité, dans une optique de flexibilisation des organisations du travail dans le champ. La préparation en 2016 des projets de réingénierie de l'ensemble des formations sociales fera finalement le choix du maintien des formations par métier avec un corpus commun de connaissances, afin de « *valoriser le travail d'expertise et les ponts avec l'université* », et une mutualisation des compétences (niveau III)<sup>11</sup>.

On assiste ainsi au cœur de la professionnalisation des métiers du social, à un glissement des critères de l'employabilité, en concomitance avec le passage en quelques décennies, dans le processus formatif et la gestion des emplois, d'une définition de l'activité professionnelle reposant jusque-là sur un modèle de la qualification vers une définition relevant d'une logique de la compétence (Dugué, 1996)<sup>12</sup>. Désormais, en effet, la définition des « compétences » est associée prioritairement semble-t-il aux contingences et aux conditions même de fonctionnement de l'organisation. Elle est légitimée par l'introduction à un modèle gestionnaire de la fonction : « *Les salariés sont formés aux nouveaux logiciels de gestion informatique, à la maîtrise de bases de données, numérisées.* » (Puaud, 2012, p. 25). Ce phénomène, couplé à l'introduction progressive d'une logique marchande dans les conceptions de l'action : « *(...) L'avenir pour les gestionnaires de l'économie sociale c'est le tiers-secteur alliant financement public et recours au mécénat d'entreprise* » (*Id.*, p. 25), tend à accentuer

---

<sup>10</sup> Voir à ce propos l'article de M. Hatano-Chalvidan, « L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences », *Formation Emploi*, 119, juillet-septembre 2012, La documentation Française.

<sup>11</sup> DGCS, Direction générale de la Cohésion Sociale, ARF, association des Régions de France, Compte-rendu de la 1<sup>ère</sup> conférence nationale des formations sociales, Oct. 2010 – Rapport d'enquête pour les nouveaux diplômés du travail social, DGCS, Bureau d'études GESTE, Avril 2011.

<sup>12</sup> Une analyse qui en son temps décrit le scénario probable de l'évolution du travail social, devenu réalité aujourd'hui : celui de la logique de compétence, dont une particularité réside « *dans une gestion des nouveaux emplois qui emprunte le discours de la profession mais non pas ses modalités de régulation* », signifiant par-là que « *des formes d'emplois précaires et des formations fortement différenciés soumettent plus étroitement les nouveaux professionnels aux pouvoirs de leur employeurs et affaiblissent le contrôle des professionnels sur leur activité* ». Tel est un des enjeux forts du travail social dans ces transformations.



de tels modes de rationalisation. L'employabilité, dans ce cadre, trouve sa définition en creux des modèles managériaux et leurs normes prescriptives où dominent les références à la performance et l'efficacité organisationnelle. Elle est exprimée dans les attentes spécifiques des structures employeuses vis à vis des professionnels embauchés.

A ce propos, relevons le plan idéologique qui accompagne ces évolutions, et notamment le renouvellement de la définition des critères d'employabilité. Il est marqué par le développement de tensions entre différentes manières de « penser » le social et exprime plus globalement les transformations des principes et valeurs attachées à l'action sociale « *dans le passage d'un modèle solidariste du risque à un modèle responsabiliste du risque* » (Soulet, 2005, p. 90) qui participe d'une redéfinition des finalités de l'action pour le travail social. Pour reprendre M. Autès (2002, p. 49), « (...) *la caractéristique des organisations de travail est qu'elles s'organisent de plus en plus sur des logiques de compétences, en lien avec l'assimilation du travail social à une relation de service et avec le renversement des politiques sociales que l'on constate actuellement.* » On passe ainsi progressivement d'une logique de service public à une logique de service.

Ces transformations, tant dans le champ de la formation que de l'organisation du travail, traduisent ainsi les nouvelles formes d'employabilité qui se développent. Les phénomènes de déstabilisation ou fragilisation professionnelle qui apparaissent de manière concomitante permettent le repérage de tensions dont sont porteurs ces impératifs managériaux, et dont cette définition de l'employabilité procède. Nous évoquerons ici quelques traits dominants.

Tout d'abord, ces transformations poseront la question de la « déprofessionnalisation » dans le champ : « *Le travailleur social, à cause de la pénétration de la culture du résultat, doit reconcevoir sa praxis professionnelle. Affecté par un changement de sens du métier, il en arrive à renoncer aux finalités premières qu'il se faisait de son travail pour se conformer aux objectifs chiffrés* » (Artois, 2012). Comme je le montre dans une étude précédente, en effet, ces évolutions travaillent les pratiques et la définition du métier, particulièrement dans les métiers constituant le noyau dur ou figure emblématique du travail social (assistants de service social, éducateurs spécialisés, animateurs socio-culturels, conseillers en économie sociale et familiale<sup>13</sup>), qui sont par ailleurs désormais confrontés à un risque de concurrence par les métiers de niveau 4 et 5<sup>14</sup> qui ont connu une croissance non négligeable à partir des années 2000. Cette approche en termes économique agit sur l'organisation hiérarchique et sur le contenu du travail car « *prescriptrice de normes nouvelles envahissant les strates inférieures des organisations et contribuant à modifier la division du travail dans le champ des métiers du social (déqualification des certains postes et flou grandissant des frontières entre métiers, « fonctions » professionnelles substituables, etc.)* » (Saint-Martin, 2012).

Ce recadrage de l'activité par le processus gestionnaire introduit, par ailleurs, dans certains secteurs, une intensification du travail qui oblige à des adaptations conséquentes : « *La fonction régulatrice du travail social (apporter une aide à ceux et celles qui sont dans une situation de handicap, de vulnérabilité ou de détresse matérielle) est de plus en plus soumise à des contraintes de type économique (budgets insuffisants, manque de personnels) et à des exigences nouvelles d'efficacité et de rendement* » (Melchior, 2008, p. 159).

D. Linhart (2006) parle de « *précarisation subjective* » pour désigner et analyser un des effets du management moderne qui tend progressivement à disqualifier l'expérience professionnelle des salariés, remettant en cause leur métier, donc leur savoir-faire et compétences propres dans le cadre

---

<sup>13</sup> En 2011, on comptabilise 33 000 ASS, 10 000 conseillers en ESF, 157 000 professionnels de l'éducation spécialisée : ES, moniteurs-éducateurs et éducateurs techniques spécialisés. Etudes et résultats, DREES, « 1,2 millions de travailleurs sociaux en 2011 », n° 893, sept. 2014, p. 4.

<sup>14</sup> Moniteurs-éducateurs, aides médico-psychologiques par exemple pour la filière éducative. Voir pour plus de détail, Livre blanc ASH – « Travailler dans les secteurs social et médico-social. Trouver un emploi, exercer un métier », 2015, p.9.



d'une intensification du travail. Conduits à « être en situation d'apprentissage permanent » les salariés sont pris « dans des conflits douloureux de valeurs professionnelles », dont l'une des expressions est la perte de sens du travail. Cet ensemble de nouvelles contraintes associées au travail aura des effets probants sur les situations professionnelles et leur vécu. Notons les résultats d'une étude récente éditée par l'assurance maladie branche risques professionnels<sup>15</sup> sur la question des affections psychiques liées au travail, et plus particulièrement celle relative au « burn out », qui indique que « le secteur médico-social concentre à lui seul près de 20 % de ces accidents alors qu'il emploie 10 % des salariés. »<sup>16</sup>.

Enfin, associée à cette précarisation du travail, une précarité de l'emploi se développe ici comme dans d'autres secteurs d'activité, mais avec une spécificité propre à ce secteur. Apparaissent cependant depuis quelques années des difficultés liées à l'insertion professionnelle sur certains territoires et secteurs d'activités<sup>17</sup>, et le développement de statuts d'emploi marqués par des contrats non pérennes : contrats en intérim, CDD. En 2007 (selon enquête de la DREES), « les premiers emplois des jeunes diplômés étaient en CDD dans les deux tiers des cas, et à temps partiel pour près de 20 % »<sup>18</sup>. Relevons une évolution significative également, celle des CDD de moins d'un mois entre 2000 et 2017 : « Entre 2000 et 2017, les CDD de moins d'un mois ont augmenté de plus de 600 % dans le secteur de « l'hébergement médico-social, social et action sociale sans hébergement ». C'est aussi le secteur qui pèse le plus lourd dans l'augmentation totale des CDD courts sur la période (...) »<sup>19</sup> Et tous les métiers semblent touchés par ce phénomène.

## 2.2. La socialisation professionnelle questionnée : analyser les parcours de professionnalisation des étudiants en formation

Aborder la question de l'employabilité dans le secteur médico-social et social, en mettant en avant le fait organisationnel comme élément d'interprétation et de compréhension sociologique, offre une certaine lisibilité des phénomènes et des logiques sociales qui les traversent, au travers notamment de la mise en évidence des enjeux inscrits dans ces évolutions. On a vu ainsi de quelle manière ces transformations organisationnelles et les modes de management touchent l'activité professionnelle dans les conditions de sa mise en œuvre. Tout d'abord, elles interviennent sur les processus par lesquels ces activités s'organisent, produisant un certain nombre d'effets repérés et analysés.

Perte d'autonomie<sup>20</sup>, mais également malaise professionnel se développent depuis quelques années maintenant, exprimant le sentiment de non-reconnaissance et méconnaissance de savoir-faire professionnels établis au profit d'une approche plus fonctionnelle du travail. Ils provoquent l'émergence d'une tension concrète entre une logique professionnelle et une logique

<sup>15</sup> Santé travail : enjeux et actions – Les affections psychiques liées au travail : éclairage sur la prise en charge actuelle par l'Assurance Maladie – Risques professionnels, dans la Revue *l'Assurance Maladie – Risques professionnels*, janvier 2018.

<sup>16</sup> Une étude portant sur des données 2001-2015 et relative au burn-out montre les résultats suivants : « ... 60% de ces cas étaient des femmes. Les principaux facteurs de risques associés sont les changements organisationnels et les modalités particulières de management (27%), une charge de travail excessive (27%), mauvaise qualité des relations au travail (23%). Les secteurs du travail social, de l'éducation, de la finance et l'assurance, de l'administration et de la santé présentaient un excès de notification en comparaison des secteurs rapportés pour l'ensemble des pathologies psychiques (...) », *op. cit.* p 12.

<sup>17</sup> Dans quelques revues professionnelles : « Franche-Comté - La course aux contrats précaires », « Bretagne – Vivre et travailler... loin du pays », dans ASH, 6 décembre 2013 – n° 2836 – Travail social : la quête du premier emploi », Livre blanc ASH, *op. cit.* p 12.

<sup>18</sup> Livre blanc ASH, *op. cit.* p. 15.

<sup>19</sup> UNÉDIC, « Evolution des CDD de moins d'un mois et de l'intérim par secteur d'activité », 6 février 2018.

<sup>20</sup> Selon D. Reynaud dans sa théorie de la régulation sociale (2003), « ce n'est pas seulement la capacité pour un individu ou un groupe de poser ses propres règles afin d'échapper aux règles de contrôle, mais bien la capacité à contrôler son processus d'action par une régulation autonome, afin de se soustraire aux régulations hétéronomes qui viennent de l'extérieur. »

organisationnelle<sup>21</sup> de définition de l'activité, qui au-delà traduit ce conflit entre deux conceptions de l'efficacité. On assiste par là même à une transformation du sens et des finalités associées à l'activité, en relation avec les nouveaux référentiels et critères de gestion de l'activité.

Ces transformations provoquent également l'émergence de nouvelles modalités de structuration des identités au travail. Les identités professionnelles sont, en effet, désormais en prise avec une redéfinition de la division du travail dans le champ, associée à un brouillage des frontières entre les différentes activités du social. Reste ainsi en suspens, dans les réformes en cours, la question de l'articulation entre la production de ces nouveaux référentiels de compétences et les modalités spécifiques de socialisation professionnelle<sup>22</sup> liées aux conditions de ces métiers : « *Peut-on véritablement former à la compétence explicite dans un domaine où se développent des habitus professionnels, des routines inconscientes, des modes de faire se stabilisant en ayant fait leurs preuves, etc. ?* » (Sanchez-Mazas, 2010).

Pour étayer cette affirmation, évoquons des résultats de recherches sociologiques antérieures qui ont conduit à identifier certains processus inscrits dans les modalités de régulation professionnelle de ces métiers. Nous montrons en effet, à partir d'un regard sur la socialisation professionnelle, que l'adaptation aux conditions de travail, et notamment aux exigences de la relation d'aide, procédaient, au-delà du processus formatif, du développement d'un ensemble de savoir-faire en relation avec les espaces de travail et leurs ressources, et notamment celles liées aux zones d'incertitude organisationnelle que le professionnel s'approprie dans le cadre de son activité quotidienne. Nous avons ainsi montré que ces processus d'adaptation, et les capacités en découlant, dégagent là encore des savoir-faire spécifiques, en relation avec un espace d'action et les conditions organisationnelles qui lui sont propres (variables selon les domaines d'activité, types organisationnels, publics, etc.). C'est en cela que la socialisation professionnelle sera considérée à la fois en tant que le résultat d'apprentissages effectués pendant le cursus de formation, et « *le produit, constamment restructuré des influences présentes ou passées des multiples agents de socialisation* » (Dubar, 1991). Ce sont ces processus qui vont opérer à l'intérieur même des cadres de travail qui, en tant que systèmes d'action organisés, deviennent des agents de socialisation.

Les travailleurs sociaux développent ainsi des ressources et capacités inhérentes aux problématiques des publics, à leur évolution, à l'urgence sociale, etc., en relation avec un cadre organisationnel dans lequel ils se « spécialisent », spécialisation permettant d'entretenir une certaine stabilité professionnelle (qu'elle soit statutaire ou liée aux actes quotidiens de la pratique). Ces analyses effectuées ont ainsi pu montrer la nature du rapport entre stabilisation professionnelle et spécialisation dans la gestion des risques associés à cette activité. Dans un tel contexte, la définition des critères d'employabilité s'appuiera sur ces processus d'adaptation spécifiques aux métiers de la relation qui relèvent à la fois de logiques professionnelles et d'une spécialisation organisationnelle omniprésente.

---

<sup>21</sup> Nous référons à ce propos à cet article d'A. Hazebrouck « Associer logiques professionnelles et logique d'organisation », (2002, p. 49) : « *Quand elles deviennent trop exclusives, les logiques professionnelles installent ou renforcent le corporatisme (...) A l'inverse les logiques organisationnelles appliquées sans contre-pouvoirs dépossèdent les professionnels de leur métier. Un grand nombre d'entre eux se voient alors relégué dans des emplois plus ou moins éphémères où les compétences requises sont banalisées.* ».

<sup>22</sup> Nous nous sommes appuyés dans nos différents travaux de recherches sur une définition de la socialisation empruntée à A. Percheron, et reprise par C. Dubar (1991). La socialisation est ici considérée comme le résultat de deux processus différents : d'assimilation et d'accommodation : « *par l'assimilation, le sujet chercherait à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs et diminuer ses sentiments d'anxiété et d'intensité ; par l'accommodation au contraire, le sujet tendrait à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement* ». Nos analyses ont ainsi montré que ces deux processus sont bien en jeu dans les mécanismes d'adaptation aux conditions de l'activité dans le champ du « social ».

Après avoir défini la nature des enjeux inscrits dans ces transformations organisationnelles et institutionnelles, il devient donc pertinent de s'interroger sur les conditions de production de la socialisation professionnelle dans un tel contexte, au regard de la professionnalisation des métiers. Nous nous intéresserons donc plus précisément aux parcours de professionnalisation d'étudiants en formation. C'est ce que nous proposons dans une étude précédente en portant un regard « compréhensif » sur ces parcours. Comment se construit le choix qui conduit à une formation dans le social ? Quels éléments du parcours sont susceptibles d'influer sur ces choix ? Ce sont quelques-unes des questions que nous posons dans le cadre d'une étude réalisée entre 2012 et 2015. Effectuée dans le cadre des activités du PREFAS Midi-Pyrénées, plateforme de Recherche d'Etude et des Formations pour l'Action Sociale, cette recherche avait pour objectif d'analyser les modalités de construction des parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation dans les métiers du social de niveau 3 (assistantes de service social, éducateurs-trice-s spécialisé-e-s et conseillères en économie sociale et familiale) et de niveau 5 (aides médico psychologique et auxiliaires de vie sociale).

S'agissant ici d'interroger le lien entre professionnalisation et employabilité, nous présenterons plus précisément des éléments d'analyse se rapportant à la professionnalisation des étudiants et à ses modes de production spécifiques, en relation avec le vécu objectif et subjectif de leur parcours, dans le contexte des transformations systémiques en cours. L'intérêt sociologique ici sera d'approcher les processus à l'œuvre dans les modalités de constitution d'une identité au travail, pour les interroger.

Nous mettrons notamment en perspective les éléments permettant de traiter du rapport des étudiants à « l'employabilité ». En clair, qu'est-ce que pour eux « qu'être employable » et quelle peut être la nature des stratégies mises en œuvre en ce sens ? Quelle forme prend le « souci » d'employabilité tel que défini par T. Périlleux (2005, p. 2), en relation avec le contexte récent, comme « *la préoccupation constante de développer des compétences pour l'insertion dans le marché du travail, voire en terme managériaux de se « rendre désirable » pour prendre part à des activités marchandes ou non marchandes* ».

### ***Quelques remarques relatives au cadre théorique et méthodologique de cette étude :***

#### **Du point de vue théorique**

Notre approche des parcours de la professionnalisation repose sur l'hypothèse suivante, relevant d'une approche interactionniste des professions : la construction sociale d'un groupe professionnel en général repose, d'une part, sur une *construction identitaire liée à la socialisation professionnelle*, mais également sur *les caractéristiques individuelles* inscrites dans les trajectoires biographiques des futurs professionnels. Les savoir-faire produits, leur traduction en pratiques concrètes, les dispositions individuelles liées au métier et la production de sens au travail en est aussi, en partie, la résultante. Nous affinons ainsi cette définition de la socialisation professionnelle en la considérant en regard des expériences sociales jalonnant le parcours des étudiants en amont de la formation. Plus largement c'est à cette dimension biographique<sup>23</sup> que nous nous sommes intéressés, c'est-à-dire à la fois aux éléments de l'histoire personnelle, familiale de l'individu qui ont influencé les choix opérés, mais également aux expériences sociales diverses (professionnelles et « petits boulots », universitaires, bénévolat associatif,

<sup>23</sup> En réf. à D. Bertaux (1997). Par ailleurs, nous pensons, comme C. Dubar (1998/1), que s'il convient de « *prendre au sérieux les processus de catégorisation sociale dans la construction des identités individuelles* », donc le poids des déterminismes sociaux, il convient également de les relativiser en introduisant à l'idée d'intérêts et de rationalité d'action des individus exprimés au travers d'une « *d'une réflexivité menée par chacun sur ses conditions sociales de vie et ses moyens d'agir* », que l'on considèrera en fonction des contextes et des moments de la vie.

formations diverses, etc.) qui jalonnent les parcours scolaires et postsecondaires.

L'ensemble de ces différents niveaux de réalité participe de la production d'une définition identitaire associée une activité et de la production d'un sens du travail. Il permet en cela d'éclairer les stratégies de professionnalisation et d'insertion professionnelle, mais également de cerner de manière approfondie la nature de cette confrontation des étudiants aux transformations systémiques en cours.

#### **D'un point de vue méthodologique**

L'enquête a été effectuée sur le territoire régional de Midi-Pyrénées (2011-12) et la méthodologie utilisée repose sur deux types d'approches complémentaires :

- une approche quantitative par questionnaires en ligne (668 répondants) diffusés auprès des étudiants des différents centres de formation partenaires. L'analyse statistique qui en découle a permis de mettre en perspective les caractéristiques sociologiques générales du parcours, de repérer la nature des spécificités selon les types de métiers.
- Une analyse qualitative complémentaire a été ensuite réalisée par la passation d'entretiens semi-directifs menés auprès d'une trentaine d'étudiant-e-s en formation. Ce recueil de données visait à compléter et approfondir les dimensions mises en perspective dans l'exploitation des questionnaires.

Cinq étudiant-e-s en formation d'assistant-e de service social (ASS) et 19 en formation d'éducateur-trice spécialisé-e (ES) ont été interviewés. Ils ont pour leur grande majorité entre 24 ans et 28 ans. La plus jeune, future ASS, a 22 ans. Les plus âgés ont 31 et 33 ans.

Sur 24 personnes interviewées, 11 sont des femmes (en formation ASS il s'agit exclusivement d'étudiantes). Ils/elles ont pour la plupart un bac L, S ou ES, et d'économie.

Pour tous, la passation de l'entretien s'est effectuée lors de leur troisième année de formation, dans le cours du second semestre, donc un mois ou deux avant la passation du diplôme. La plupart d'entre eux ont effectué un parcours universitaire, sur des périodes plus ou moins longues, entre quelques mois et trois ans, dont certains, peu ici, ont effectué un master 1 ou 2.

Tous ont effectués des « petits boulots », pour la plupart des emplois saisonniers. Une dizaine environ ont obtenu leur brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur (BAFA). Nombre d'entre eux ont effectué du bénévolat dans différents lieux associatifs.

Concernant l'origine sociale des parents, nous retrouvons les caractéristiques générales observées dans l'analyse statistique, sauf les ouvriers qui représentent 15% de la population dans notre échantillon statistique. Ainsi : des cadres (ingénieurs, chef d'agence, cadres télécom), cadres intermédiaires (enseignants, commerciaux, professions de santé, informaticiens), agriculteurs, peu d'employés (si ce n'est une mère assistante maternelle mariée à un ingénieur) ».

Source : enquête qualitative, rapport d'étude 2015, *op. cit.*

Concernant l'analyse des entretiens, nous nous sommes appuyés sur l'énoncé des arguments par lesquels les interviewé-e-s justifient leur choix de formation. Traitant ces discours comme modes de rationalisation a posteriori d'un parcours par l'intéressé lui-même, ils ont donc été confrontés à d'autres données reconstituées et appréhendées dans leurs effets objectifs<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Nous avons effectué le repérage des divers registres d'influences en considérant les arguments énoncés par les

## 3. Présentation de résultats d'enquête sur les parcours de professionnalisation

Nous rappelons ici que l'enquête ne portait qu'indirectement sur l'employabilité. Nous avons ici fait le choix de réinterroger nos données en mettant en perspective des résultats inscrits dans les trois temps forts de nos analyse : la construction des choix d'orientation vers une formation et la mise en perspective des dynamiques sociales à l'œuvre dans cette construction, le temps de la formation par le regard sur l'expérience des stages, le rapport au projet professionnel dans le repérage des dynamiques de choix relatives à l'insertion professionnelle future (quelques mois avant le diplôme).

### 3.1. Choisir un métier dans le social : des parcours hétérogènes

Portons tout d'abord le regard sur les caractéristiques générales des parcours des étudiants, tels qu'elles émergent de nos résultats.

On note dans nos résultats statistiques, la présence de parcours marqués par une certaine hétérogénéité, et ceci dans les cinq métiers du social considérés. Ils combinent ainsi des expériences universitaires, professionnelles et/ou de bénévolat, et des expériences plus personnelles (voyages, rencontres, évènements survenus dans le cadre familial, etc.). Peu de parcours sont linéaires (si ce n'est dans une moindre mesure pour les répondants en formation CESF). Ils sont essentiellement marqués par la présence de bifurcations qui s'inscrivent dans les transitions professionnelles<sup>25</sup>.

L'analyse qualitative des entretiens menés auprès des futurs travailleurs sociaux de niveau 3 (plus précisément chez les futur-es ASS et ES) permet, de manière complémentaire, de faire émerger des éléments forts intervenant dans les dynamiques de construction des parcours.

Ainsi a-t-elle permis de mettre en perspective des logiques d'action différenciées selon les parcours. La question du projet y est apparue comme élément d'influence prépondérant et principe organisateur des parcours vers la formation. La présence ou l'absence du projet tend à générer des stratégies d'anticipation spécifiques ; conditionnant notamment les modes d'investissement des études universitaires et des expériences professionnelles. Plus largement, les modalités variables de conception d'un projet professionnel constitueront un indicateur fécond des dynamiques de réorientations vers les métiers du social. Trois types de parcours émergents ont ainsi été repérés.

---

personnes interviewées : les niveaux d'argumentation relatifs à leurs choix, dans ce qu'ils expriment en terme de motifs, d'un point de vue explicite, et de manière plus implicite, en termes de valeurs, sens donnés à ces choix, en étant attentif aux modes de rationalisation de leur « histoire ». Ces éléments d'influences susceptibles d'agir sur les choix opérés par chaque personne ont été analysés, en les réinscrivant dans les cadres contextuels possiblement structurants, et en reconstituant le point de vue chronologique « objectif » des parcours (Source : rapport d'étude, C. Saint-Martin, F. Rodriguez, novembre 2015).

<sup>25</sup> Voir détail annexe 1.

### **Type 1 : parcours relevant d'un projet de départ défini et anticipé dans un métier du social**

Le choix reposera pour la plupart d'expériences vécues pendant la période scolaire et immédiatement post-bac. Dans ce type de parcours, des variantes :

- **anticipation d'un métier dans le social relevant d'une temporalité définie.** Les parcours d'ES et d'ASS seront ici marqués par une accumulation d'expériences diverses (formatives et ou professionnelles, bénévolat) visant à préciser leur choix de métier, à fournir des ressources supplémentaires afin de passer les concours dans les meilleures conditions.

Ce temps est aussi, pour certains, un temps de conversion d'un engagement abstrait vers un métier identifié, un processus par lequel le choix d'une activité ou une expérience professionnelle rencontre un engagement et un intérêt pour un public, une activité spécifique « de relation » (aide famille, ou plutôt accompagnement éducatif, etc.).

Les réorientations après un choix de cursus vers des études supérieures sur un projet plus ou moins identifié, interviennent ici rapidement après l'amorce du cursus (quelques mois).

- **une trajectoire anticipée mais un projet mis en suspens :** le processus d'orientation vers un métier du social s'inscrit dans une distance avec le projet de départ (10 ans environ dans notre exemple), induit par des conditions contraignantes diverses (vie conjugale et familiale dans notre exemple). La réorientation ici réfère à un contexte d'opportunité : un moment « favorable » qui offre les ressources nécessaires pour entreprendre enfin la formation souhaitée.

### **Type 2 : orientation vers les métiers du social après une expérience à l'université**

Ici plusieurs cas de figures :

- **ils entreprennent un cursus universitaire avec préconception d'un projet professionnel pour un autre métier que dans le social.** Soit :

- les expériences liées au parcours universitaire et/ou professionnel les détournent de ce premier projet, les conduisant à une réorientation vers un métier du social ;
- le projet de départ est un projet contrarié et abandonné, la réorientation vers un métier du social se présente comme choix par défaut lors de la réorientation, mais un compromis acceptable vis à vis des ambitions de départ ;
- il y a rivalité entre deux choix de métiers possibles, l'orientation finale résulte alors d'un effet d'aubaine (inscrite dans des effets de contexte objectif d'ordre matériel, territorial, familial, etc.).

- **ils entreprennent un cursus universitaire sans préconception d'un projet (parcours d'attente et de maturation).**

L'orientation vers un métier du social s'opère en cours de parcours.

### **Type 3 : la réorientation vers un métier du social s'effectue dans le cadre d'une reconversion professionnelle ou après un parcours diplômant**

Le changement d'orientation qui est opéré ici est présenté comme un « choix de cœur » contre un choix de raison ayant préalablement organisé le parcours. Comme dans le cas des parcours de type 1, on notera une forte détermination pour le choix du métier ou d'une activité précise dans le social, lorsque la décision de réorientation est effectuée.

Sources : Rapport d'étude (Saint-Martin, Rodriguez, 2015, p.33)

Penchons-nous maintenant sur les éléments participant de ce processus de différenciation des parcours. Par l'analyse des stratégies mises en œuvre dans la construction d'un choix d'orientation par les étudiants, nous avons pu mettre en évidence les différents statuts et rôles joués par ces expériences sociales dans la construction du parcours de professionnalisation. En présentant celles-ci, nous examinerons de la même façon de quelle manière le souci d'employabilité est susceptible d'émerger.

### 3.2. Le rôle des expériences sociales dans la construction du parcours de professionnalisation

Qu'elles soient universitaires, professionnelles, liées à des activités de bénévolat ou le fait de rencontres, voyages, etc., on observera que le statut acquis par ces expériences dans la construction du parcours de professionnalisation reste étroitement lié à la dynamique de constitution du projet, exprimé dans notre analyse qualitative par les trois grands types de parcours identifiés précédemment. Nous reprendrons ces résultats en donnant quelques exemples illustratifs.

Concernant les expériences universitaires, tout d'abord, les résultats de l'étude statistique ont montré l'importance du cursus universitaire dans les parcours d'étudiants, particulièrement pour les formations de niveau III : ES et ASS. La typologie émergente de nos analyses qualitatives permet de définir le rôle joué par ces expériences et ce que celles-ci permettent concrètement, en regard du projet effectif après le bac<sup>26</sup>.

Ainsi, lorsque l'expérience universitaire s'inscrit dans un parcours de professionnalisation déjà défini pour un métier du social (type 1) : elle est considérée comme un temps de maturation nécessaire, de latence, dans lequel on s'assure de capacités spécifiques en lien avec une activité dans le social. Il s'agit de patienter et acquérir plus de maturité « *prendre du plomb dans la tête* », en choisissant une branche disciplinaire proche de son projet (H, ES, 24 ans). Elle permet par là même d'acquérir des ressources complémentaires afin de préparer le concours d'entrée dans les écoles de formation. Le choix de la discipline sera alors en relation directe avec le projet professionnel, et peut jouer également un rôle de confirmation du projet de départ : « *d'être allée en sociologie, ça m'a ouvert sur certaines questions sociales que je n'avais pas du tout abordé dans mes études scientifiques (cadre de la scolarité au lycée)* » (F, ES, 31 ans)<sup>27</sup>.

Lorsque l'expérience universitaire est liée à un projet de métier hors secteur social ou médico-social (type 2) : Le choix de la discipline vise à ce moment-là un débouché professionnel précis, qui sera mis en question pendant le cursus. Ceci a pour effet l'abandon de la discipline universitaire choisie, ou bien une poursuite du cursus, en s'orientant sur les spécialités en lien avec le nouveau projet dans le social. C'est le cas de cet étudiant en formation ES qui, changeant de projet de métier en cours de cursus dans son parcours STAPS, poursuit cependant son cursus. Il se réoriente sur une spécialité en STAPS en lien avec son nouveau choix. De la même manière, cette étudiante en formation ASS qui tient à poursuivre sa formation en psychologie : « (...) *Pendant mon séjour en Irlande, j'ai souhaité continuer à approfondir mes connaissances en psychologie parce que je pense que c'est, quand même... Aujourd'hui, je le conçois comme un outil important, un plus dans ma pratique. Les bases en*

<sup>26</sup> Données illustratives extraites du rapport d'étude (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015).

<sup>27</sup> Cette expérience peut détourner également du projet initial dans un métier du social, par un processus de maturation qui permet la découverte de nouvelles options de formation, ou la prise de conscience de la non adéquation entre leurs capacités identifiées (et ou imaginées), leurs ressources personnelles et la réalité du métier projeté (ou l'idée qu'ils s'en font) (réf. entretien informel avec un étudiant en licence 3 de sociologie, parcours « Développement Social », mené pendant l'année universitaire 2014- 2015).

*psychologie que j'ai acquises à l'université... Et donc, j'ai continué mais je n'ai pas validé ma licence en entier mais j'en ai validé une partie. Et donc en 2008, je suis rentrée en France avec cette idée de rentrer en formation d'assistante de service social » (F, 28 ans, ASS).*

Lorsque le choix d'orientation se précise pendant le parcours universitaire, le cursus disciplinaire effectué peut cependant constituer une ressource dans le parcours de professionnalisation (ici psychologie, ou STAPS), même détourné de la voie première (ex : les métiers de l'enseignement, ou de psychologue). Il s'agit d'acquérir une compétence dans le domaine du social par un approfondissement des connaissances théoriques à disposition, ici dans le cadre des sciences humaines. Le parcours universitaire se présente, pour la plupart, comme un parcours de maturation d'un projet : comme cette étudiante qui, au bout de quelques mois d'université et une expérience dans l'animation, souhaite changer de voie professionnelle (type 2) : *« Je crois que je me trompais un peu sur ce qu'était la définition de professeur des écoles, ce n'était pas vraiment enseigner qui m'intéressait mais plutôt le contact avec les familles (...) Je savais que je voulais travailler dans le social mais je ne savais pas quoi. »* (F, 24 ans, ASS). Après information, elle choisit de passer le concours d'ASS. Le parcours universitaire devient là encore un parcours professionnalisant.

Enfin, lorsque l'expérience universitaire n'est pas associée à un projet défini (type 2) : cette expérience constitue un temps de réflexion, un moment d'acquisition de nouvelles connaissances, sans véritable projet de métier encore. Une étudiante (F, 24 ans, ES), explique que son projet et donc son choix d'orientation professionnelle s'est progressivement confirmé tout au long de son cursus universitaire en psychologie : *« L'envie de s'extraire de la théorie pour être dans la pratique (...) Poser un autre regard sur le symptôme, être plus dans l'accompagnement que dans le soin »*. Ce travail de maturation donné dans ce temps du parcours universitaire, conduira à préciser, définir ce dont ils ont « envie » mais également à les assurer de capacités spécifiques. *« Ce qui m'intéressait en psychologie, c'était la question de la folie, de la maladie psychique et vraiment d'être au quotidien avec ces personnes-là dans une idée d'insertion, de travail de la citoyenneté »*.

Nous retiendrons donc ici l'importance de cette expérience comme « temps de maturation » par l'acquisition de connaissances disciplinaires, de ressources diverses dans les parcours de professionnalisation.

Evoquons ensuite les expériences de bénévoles et/ou professionnelles (de type « petits boulots »). Nombre d'entre eux les définissent comme « des expériences découvertes » car elles vont venir révéler un intérêt pour le social (type 2). Ainsi cette étudiante en formation ASS (F, 24 ans) raconte : *« J'ai fait du bénévolat dans une association, à la base du soutien pour des jeunes en difficulté scolaire, qui avait un programme proposant de mettre en relation des bénévoles avec des jeunes qui venaient d'arriver en France pour leur faire découvrir un peu la ville. Ce sont ces expériences qui m'ont sensibilisé à la relation d'aide »*. Ou cette autre, en formation d'ES (F, 33 ans), qui, dans le cadre d'un emploi de remplacement d'une AMP dans le secteur médico-social, se découvre un intérêt pour ce type d'activité : *« Il y avait quelque chose qui me plaisait, de travailler sur les relations humaines, que ce soit le centre du métier »*.

L'influence des métiers de l'animation est aussi à relever. Elle peut accompagner la constitution d'un projet d'orientation vers le social, ou même provoquer ou préciser un changement d'orientation dans le cadre d'un premier projet hors social. Ainsi cette étudiante en formation ASS (F, 22 ans) qui, après avoir choisi de s'orienter vers les métiers liés à l'enseignement, prend conscience au travers d'une expérience professionnelle dans l'animation, qu'elle s'est trompée de voie : *« Ce n'était pas vraiment enseigner qui m'intéressait mais plutôt le contact avec les familles. Parce que quand j'étais animatrice, je m'occupais des enfants mais mon moment privilégié c'était quand les familles venaient et repartaient et où on parlait, discutait. Au final, je me trompais un peu de voie »*.



Ces expériences de type « petit boulot » ou de bénévolat peuvent aussi venir renforcer ou confirmer un choix d'orientation dans le social. Elles affinent un projet qui s'est progressivement construit tout au long du parcours universitaire. Elles joueront ici le rôle d'approfondissement des capacités. Elles tiennent lieu de test, également, permettant une auto-évaluation par l'étudiant de ses aptitudes supposées. Ainsi cette étudiante (F, 28 ans, ASS) : « *Et donc j'avais un peu cette idée et en même temps envie d'expérience, donc je suis partie faire un service volontaire européen en 2005 en Irlande à Dublin, où j'ai fait 10 mois de volontariat dans des centres d'hébergement d'urgence pour personnes sans domicile fixe. Avec un peu deux idées : l'idée de me tester un peu sur le terrain parce que j'avais cette idée de travailler dans le social et puis je me suis dit, ça ne doit pas être évident non plus et savoir si personnellement j'avais tout simplement les ressources pour le faire. Et donc, une deuxième idée qui était aussi de découvrir un peu plus en quoi consistait le travail social même si c'était dans un cadre et un contexte qui était plus particulier puisque c'était à l'étranger* ».

Ce rôle de confirmation d'un projet, et d'acquisition supplémentaires de capacités liés au travail relationnel dans la perspective d'une préparation aux concours d'entrée en formation, est corroboré par nos résultats statistiques, dans lesquels on peut observer un accroissement des expériences dans le social peu avant la formation, avec une réelle fréquentation de ces activités chez les ES, ASS et CESF.

### **3.3. Une condition de l'employabilité : exercer une activité « de la relation » qui ait du sens, en lien avec des valeurs**

L'analyse montre que ces expériences sociales interviennent largement dans la production de ressources expérientielles. Les exemples précédents montrent ainsi de quelle manière les étudiants vont « capitaliser » ou inscrire celles-ci dans des stratégies d'anticipation d'un projet de formation défini. Ils conçoivent donc ces ressources, de manière sous-jacente, dans une visée instrumentale d'employabilité liée à une insertion professionnelle future. Mais le statut donné à ces expériences – l'analyse nous le montre également – va relever, de manière concomitante, de la découverte, l'affirmation progressive et/ou la confirmation pour un choix de métier dans lequel le travail relationnel et le sens sur le travail dont celui-ci est porteur (finalités et valeurs associées) constitue un motif essentiel. Autrement dit, ce souci d'employabilité est lié à des stratégies d'orientation vers un métier qui doit faire « sens » pour le futur travailleur social.

Développons ce point à partir de la question du rapport au travail. Celle-ci est incontournable pour appréhender les stratégies d'orientation dans ce cadre. Les caractéristiques majeures énoncées tant dans l'analyse statistique que qualitative des données de notre enquête, ont mis en avant l'importance accordée au contenu du travail plus que la carrière ou la rémunération<sup>28</sup>.

Dans notre analyse des entretiens plus précisément, les motifs exprimés dans les discours d'étudiants sur leur parcours relèvent de formes d'engagement de soi dans le travail, reposant le plus souvent sur l'énoncé de principes de justice, sur des finalités politiques de transformation du monde, ou bien encore sur l'envie d'être utile, etc. Il existe des variations inscrites dans les parcours, relatives aux types de parcours et aux dynamiques de construction des choix d'orientation, mais dans l'ensemble, on retrouvera le même ressort, qui organise les stratégies d'action sur les questions de finalités et de sens accordé à une telle activité<sup>29</sup>.

En résumé, qu'il s'agisse de provoquer des expériences dans le social, afin d'évaluer de quoi on est capable, de se constituer stratégiquement des aptitudes ou ressources en termes de savoir-faire, le

<sup>28</sup> Concernant les résultats statistiques, voir le rapport d'étude (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2013, p. 51).

<sup>29</sup> Trois exemples illustreront cette idée, relatifs à nos trois profils développés plus haut. Voir annexe 2.

souci est aussi d'affiner, définir ou confirmer un choix d'orientation dans une activité précise ; à savoir une activité qui privilégie le « travail relationnel » dans le social au sens large, ou bien un métier, un secteur d'intervention ou un public particulier.

Relevons, par ailleurs, l'importance des influences sociales et familiales dans le choix de métier et dans la définition d'un certain rapport au travail. Ces éléments d'influence, mis en perspective dans notre analyse, sont de différents ordres.

Ils concernent la position sociale tout d'abord, celle-ci conditionnant les ressources à disposition. Le capital social, économique et culturel objectif des parents sera pris en compte, car participant de la production de ressources spécifiques, et notamment à l'émergence de contextes d'opportunité ouvrant à des possibles orientations vers le métier.<sup>30</sup>

Relevons ensuite l'existence d'une proximité familiale avec des domaines d'activité liés ou proches du « social » au sens large. Nous pensons ici notamment au domaine socio-culturel ou aux multiples activités médico-sociales ; ou bien avec la présence dans l'environnement familial et social d'activités de type militant au sens large. Ce type d'environnement participera de la production d'un système affinitaire, susceptible de sensibiliser aux problématiques sociales d'une part, et de ressources sociales permettant, par les opportunités offertes d'entrée dans le milieu, de favoriser l'orientation vers ces métiers, d'autre part.

Enfin, soulignons l'importance des valeurs transmises au sein de la famille référant plus largement aux normes de mobilité sociale inscrites dans la trajectoire sociale des parents, exprimées dans la nature des rapport parents-enfants dans la transmission du projet et le rapport au travail qui la sous-tend (travail épanouissement, travail promotion ou réussite sociale), comme par exemple pour cet étudiant en formation ES (H, 25 ans) qui affirme s'être senti « *soutenu par ses parents* » dans son projet professionnel : « *Ils ne voulaient pas que je sois dentiste ou avocat, ils m'ont toujours soutenu, au contraire la première chose qu'ils souhaitaient que je fasse, c'est quelque chose qui me plaise, et à m'entendre parler ils sentaient bien qu'il y avait une petite fibre qui m'animait. Et donc ils avaient l'impression qu'encore une fois mon choix était réfléchi et cohérent, ce n'était pas un choix qui sortait de n'importe où et ils m'ont de suite appuyé* »<sup>31</sup>. De la même manière, les motifs servant à argumenter le choix d'un métier dans le social, s'ils peuvent être sous-tendus par des valeurs familiales auxquels ils adhèrent, le sont aussi pour certains par une réaction à ces valeurs (dans le cas d'un projet éducatif appuyé par les parents sur une volonté de promotion ou de réussite sociale). Ce sont donc également des modes de socialisation familiale qui peuvent être mis en question dans ces choix. Dans ce cas, les motifs à partir desquels ils indiquent avoir construit leur choix s'apparenteront plus à une volonté d'autonomisation ou d'émancipation familiale (on retrouvera cet effet également dans les motifs inscrits dans la mobilité géographique de certains étudiants).

En clair, ces influences familiales sont exprimées au travers de la production de valeurs, de codes et de normes sociales qui produisent et/ou confortent des formes d'engagement, qui participent de l'élaboration de sens sur la voie poursuivie<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Réf. CSP des parents (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2013, p. 24).

<sup>31</sup> Extrait d'entretiens (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 17).

<sup>32</sup> Dans l'analyse statistique, nous avons croisé les variables : « Images du métier par les autres » avec celle indiquant l'origine sociale de la mère. On observe ainsi une forte corrélation entre « l'image du métier perçu chez les autres » et « le métier de la mère ». En particulier, les professions d'employées et d'ouvrières sont celles qui donnent la plus grande proportion de réponses « sauvetage ». Cet élément renforce l'hypothèse selon laquelle une certaine idée du métier est construite dans l'environnement familial et social. Sources : *Enquête statistique de parcours des étudiants en formation dans cinq métiers du travail social, novembre 2013.*

Nous n'entrerons pas ici dans la complexité des modalités d'articulation qui contribuent à produire, alimenter du sens sur un projet de travail dans le social. Nous voudrions souligner simplement que l'analyse statistique a permis de mettre en relief le poids des différents éléments d'influence permettant d'accéder à une connaissance de ce type de formation. Et l'analyse qualitative a montré qu'il existe un processus de maturation qui opère et qui mêle des expériences diverses, considérées dans leur modalité d'articulation, à la fois d'un point de vue diachronique et synchronique.

Ainsi, par exemple, le lycée peut être un premier déclencheur pour certains, qui s'articule à d'autres types d'expériences ou d'influences qui donnent sens à l'orientation proposée. Pour d'autres, la proposition faite au lycée d'une orientation vers ce type de métier ne trouvera un écho et une vraie traduction qu'articulée à des rencontres, dans un contexte universitaire ou de bénévolat, par exemple, ou sera liée à des expériences plus tardives dans le social qui viendront confirmer cette première orientation où se mêlent différents niveaux d'influences : le rôle joué par « les amis » dans cet accès à l'information sur le métier, celui de la « famille » (des rencontres directement liées à l'environnement social et familial et ou les expériences vécues en son sein (handicap, maladie..) etc.

Nous soulignerons simplement ici que la question du « sens » de l'activité, et donc d'un engagement subjectif pour une activité inscrite dans ces différents processus décrits, va définir de manière concomitante les stratégies d'orientation et jouer, par là même, sur le « souci » d'employabilité.

### 3.4. Les expériences de stage dans le rapport à l'employabilité

Intéressons-nous maintenant aux différents registres d'arguments convoqués dans les entretiens lorsqu'ils parlent de leur expérience de la formation, plus précisément de leurs expériences de stage. Peut-on parler d'une anticipation de l'employabilité dans ce moment de la professionnalisation, et quelle forme prend-elle ?

L'analyse des motifs invoqués par les étudiants pour justifier leur choix de stage fait état de stratégies implicites, le plus souvent en lien avec le niveau d'affirmation du projet (plus ou moins tardif, à défaut ou non d'un autre métier, etc.). Pour certains, il s'agit de « découvrir le métier », « découvrir un champ d'activité, un public », afin d'approcher le travail quotidien « au jour le jour » plus particulièrement dans les premiers stages que l'on nomme aussi stages d'observation, comme cette étudiante en formation ASS (F, 32 ans, type 2) qui témoigne : « *Le besoin de déconstruire une représentation d'abord. Ça, c'était la première année où j'avais une vision de l'ASS seule avec une personne, avec la paperasse tout ça (...)* Du coup j'ai fait mes trois stages, c'était une volonté de découvrir, dans différents lieux : milieu hospitalier, au niveau des centres d'hébergement, en polyvalence au Conseil Général »<sup>33</sup>.

Mais c'est aussi, pour d'autres, la volonté d'approfondir la connaissance d'un public, d'une problématique, d'un type d'activité. Pour celles et ceux qui ont un projet affirmé avant l'entrée en formation, le choix du stage visera plus précisément à s'enrichir de compétences dans un secteur d'intervention ou auprès d'un public particulier et à confirmer un choix de métier ou de spécialisation. Ainsi ce futur ES (H, 26 ans, type 3) qui, intéressé par les problématiques des jeunes en difficulté sociale, explique : « *Le choix des stages : le premier je l'ai choisi, j'étais dans un CHRS, on a fait trois stages en formation allégée. Le premier, pas possible de le faire dans un club de prévention car trop court, donc du coup, j'ai voulu le faire auprès de personnes défavorisées, exclues socialement. Le mot, j'aime pas trop mais voilà. Donc un CHRS.* »<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Extrait d'un entretien (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 40)

<sup>34</sup> Extrait d'un entretien (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 41)

Il y a donc ici, dans l'anticipation des choix de stage, la volonté d'acquérir des compétences nouvelles ou de les approfondir, en se spécialisant sur un secteur ou un public. Les stratégies reflètent de fait des modes d'anticipation relatifs à la nature et l'état du projet au moment de la formation.

Le vécu de l'expérience du stage, ensuite, dans ce qu'ils en disent, va constituer une première approche ou « confrontation » aux conditions du métier dans lequel ils vont se « tester », évaluer leurs propres capacités. Les stages effectués pendant la formation constituent en effet une expérience pratique qui, d'une part, contribuent à déconstruire des images « idéalisées » du métier qui ont accompagné leur projet d'orientation, et d'autre part, permettent la découverte, l'affirmation et/ou la confirmation des ressources dont ils disposent effectivement pour « tenir » le quotidien du travail, traduites en compétences déterminées.

En effet, il s'agit d'une expérience où l'on se « teste » en situation, où l'on évalue ses propres capacités ; une expérience qui permet de prendre confiance en soi et ouvrir des « champs de possible ». Ainsi cet étudiant futur ES (H, 25 ans) qui, par le stage, a pu découvrir des publics et problématiques nouvelles qui l'ont marqué favorablement. *« Le stage long était le plus fort, le fait de rencontrer des personnes qui sont quand même à 70 % SDF avec des problématiques d'injection, qui sont fortement stigmatisées, toute cette problématique d'errance, de les rencontrer cela a été très fort, et de nouer des liens avec ces gens que l'on est pas amené à rencontrer dans un quotidien normal, oui cela a été très riche. »*<sup>35</sup>.

Le stage permet par ailleurs de préciser et confirmer une orientation de métier dans un domaine d'intervention ou en direction d'un public spécifique. C'est le cas de cet étudiant (ES, H, type 1) qui souhaite exercer dans le domaine du handicap : *« Les expériences, ça affine la décision que je voulais prendre. Ce qui était sûr et qui n'avait pas changé c'est que je voulais me diriger vers le versant du handicap, je ne me sentrais pas compétent on va dire avec des enfants en bas âge ou les personnes âgées parce que je me sentrais moins à l'aise qu'avec un public adolescent avec lequel j'ai pu échanger, où on a pu travailler, bien souvent instaurer des relations de confiance donc je reste plutôt sur mon idée de base, les adolescents. »*<sup>36</sup>

Le stage permet également de juger pour soi de la capacité à éprouver la relation d'aide et la capacité à tenir ce type de relation. Certains parlent même ici d'une nécessaire confrontation avec les terrains, dans des situations concrètes d'accompagnement des publics. Il faut y voir là un apprentissage qui permet de mesurer ou évaluer une capacité à « tenir » la relation, dans la gestion ou la mise à distance des affects. Nous restituons à ce propos quelques extraits d'entretiens significatifs :

*« Ce qui ne me plait pas, c'est je me demande si j'ai les épaules pour pouvoir assurer de l'accompagnement sur de la quotidienneté. Après deux ans et demi je doute sur ma capacité à tenir la chronicité du quotidien. Parce que c'est lourd. (Vis-à-vis de quoi ?) La routine et le fait de venir avec ce qu'on est, des périodes difficiles, des périodes où l'on est mieux. En ce moment, par exemple, je trouve que c'est difficile, pouvoir assurer dans la relation et mettre ses affects de côté, de sa propre vie en tous cas. »* (ES, F, 25 ans, type 1).

*« La troisième année est très éprouvant, je ne le pensais pas. Comme on travaille sur de l'humain, il y a beaucoup de choses qui bougent, c'est psychologiquement dur »* (ES, F, 33 ans, type 3).

La confrontation par le stage est donc nécessaire, et pour certains, sans celle-ci, il demeure difficile de se projeter dans les secteurs d'emplois : *« Faire un métier comme ça directement à la sortie de*

---

<sup>35</sup> Extrait d'un entretien (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 43)

<sup>36</sup> Extrait d'un entretien (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 43)

*l'école, la projection est difficile. Tant qu'on ne vit pas concrètement les situations, c'est difficile de se projeter » (ES, F, 33 ans, type 3)<sup>37</sup>*

Si le premier intérêt affirmé du stage est bien de « confirmer le choix pour le métier », comme l'indique nos résultats statistiques, l'analyse qualitative permet d'affiner cette réponse. Les expériences sociales du stage sont le moment d'une capitalisation de ressources utiles pour l'avenir dans le métier. C'est ici en ce sens que l'on pourrait considérer l'utilisation instrumentale de la formation. L'employabilité se construit ici pour certains, en creux d'un projet défini, à partir duquel ils cherchent à affiner et confirmer le choix pour un secteur ou un public particulier ; pour d'autres plus explicitement dans une visée de « polyvalence » de compétences dans différents secteurs d'activité propre au métier choisi. Là encore, les modalités de construction du projet en amont de la formation ou pendant la formation semble revêtir une importance certaine dans l'appréhension des stratégies d'insertion professionnelle.

Ces stratégies s'articulent, par ailleurs, à un autre « souci » majeur, nous l'avons vu : celui de la capacité à tenir la relation dans certaines situations de travail, en relation avec les spécificités propres au travail relationnel et ce qu'il mobilise, le registre émotionnel : « (...) *la réflexion sur « la bonne distance » a forgé une culture de métier des travailleurs sociaux, qui désigne d'emblée les émotions comme un problème auquel les professionnels sont enjoins de s'atteler, et ceci dès leur formation, mais qui marque aussi toute l'ambivalence qui existe entre proximité affective et distance émotionnelle dans l'effectuation du travail.* » (Fortino, Jeantet, Tcholakova, 2015, p. 4)<sup>38</sup>.

Autre élément intervenant : la découverte pendant les stages des conditions de travail. C'est ici particulièrement qu'ils font l'expérience dans leur pratique quotidienne d'une position en organisation, et qu'est exprimée, dans leur discours, la nature de leur confrontation aux transformations systémiques en cours. L'analyse qualitative, en mettant en perspective les effets de ces expériences sur la projection de leur parcours d'insertion professionnelle, montrera également en quoi elles participent de la construction d'une employabilité, notamment dans les arbitrages menés autour des motifs de choix du métier et des orientations visées.

Le stage est tout d'abord une expérience qui va les confronter aux conditions concrètes institutionnelles du travail relationnel. Ainsi cette étudiante future ES témoigne : « *Je n'avais pas imaginé le poids de l'institution sur le fait d'exercer, et ce paradoxe où on est à la fois-là, enfin moi ce que je pense, pour amener la personne à s'émanciper et être dans ses propres choix pour être acteur, et à la fois là pour la normer et la remettre dans les règles de société, je l'avais pas imaginé que c'était si fort dans notre profession* »<sup>39</sup>. De la même manière, cette étudiante future ASS : « *Et après tout ce qui est contrat. Pour moi les gens étaient contents d'être là et d'être aidés, je ne l'avais pas perçu aussi fort, ça je le vois à l'ASE<sup>40</sup>, je n'avais pas mesuré comme cela pouvait être si contraignant pour la personne, et du coup, comment cela pouvait être si difficile pour nous d'instaurer une relation et de travailler ensemble* ».<sup>41</sup>

C'est, ensuite, une expérience qui les confronte à l'organisation du travail. A ce propos, ils évoquent quelques aspects émergents des transformations à l'œuvre dans le secteur. Nous citerons quelques exemples ici :

---

<sup>37</sup> Extraits d'entretiens (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 45).

<sup>38</sup> Voir également dans la même revue l'article « Rhétoriques émotionnelle et précarité dans le travail social » qui propose un regard sociologique approfondi sur les émotions et les « normes d'émotions » dans le champ de l'éducation spécialisée du secteur de l'aide sociale à l'enfance.

<sup>39</sup> Extraits d'entretiens (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 48).

<sup>40</sup> Aide sociale à l'enfance

<sup>41</sup> Extraits d'entretiens (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 49).

- les formes d'évaluation gestionnaire du métier, imposant de nouvelles prescriptions dans la pratique quotidienne qui, comme l'indique cette étudiante en formation ES, viennent interroger le sens et les finalités du métier : *« J'accompagne les gens au quotidien. Il faut le justifier et ne pas l'évaluer que sur du quantitatif. Comment on va pouvoir à un moment, mesurer l'accompagnement d'un point de vue qualitatif, que les personnes ne nous demandent pas là-haut que des chiffres, des pourcentages, des fins de mesures et de... Et ça je pense pas que si on n'est pas vigilant la dessus, on va se faire happer et devenir des techniciens au final, des gestionnaires de personnes et de dossier. »*
- Le poids du management sur l'activité et sur la relation avec le public, très souvent évoqué dans les entretiens, comme contrainte du travail : *« une logique managériale qui s'installe partout. Il y a des protocoles pour tout et n'importe quoi. »* (ES).
- La question des moyens, pour ces étudiants, met en question un aspect jugé essentiel de ce travail : *« le partage avec les personnes accompagnées »* (ES).
- Enfin, la faiblesse de l'encadrement, ou d'un soutien collectif au sein du milieu de travail, ne permet plus de prendre en charge certains risques liés au travail relationnel. Cette étudiante future ES raconte : *« Il m'a manqué les groupes de supervision, les groupes d'analyse de pratique ou l'on pouvait parler plus de nos pratiques. On l'a eu un peu en formation mais en lieu de stage pas trop, je pense que c'est nécessaire. Pouvoir prendre de la distance, verbaliser ce que l'on ressent aussi. C'est ce que je me dis, le jour où je ressentirai plus de sentiment, ou que ça ne me fera plus violence, je ne ressentirai plus, j'arrêterai. Enfin pouvoir le poser au sein d'une équipe ou d'une institution, c'est important. Primordial, et pas forcément mis en pratique partout. »*<sup>42</sup>. On retrouve ici la question déjà évoquée plus haut des émotions au travail, ici appréhendée du point de vue d'un risque relatif à la non-reconnaissance ou prise en charge par l'organisation de cet aspect du travail.

Derrière cette vision critique des conditions du métier se joue la confrontation à des réalités multiples, qu'elles soient liées à un travail relationnel avec des publics difficiles, aux modalités contraignantes de l'organisation (la faiblesse des moyens, des cloisonnements institutionnels ou hiérarchiques, etc.), ou encore à des prescriptions en décalage avec les valeurs professionnelles et plus personnelles acquises tout au long de leurs parcours. Cette confrontation questionne les étudiants sur un registre dominant : celui du « sens » du travail et des finalités relatives à leur choix de métier. Et c'est cette confrontation et ce qu'ils en retirent qui tend à jouer sur la définition de leur future insertion professionnelle<sup>43</sup>.

S'adapter aux conditions du travail oui, mais dans certaines limites en trouvant les moyens de conserver les valeurs propres au métier. Avoir « les moyens de travailler » (sous-entendu de « bien » travailler) devient là encore pour certains un critère « sous-jacent » dans le choix du secteur (et du public lié à ce secteur) au moment de l'entretien<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Extraits d'entretiens (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 50).

<sup>43</sup> Voir extraits d'entretiens en annexe 3.

<sup>44</sup> En appui de ces énoncés, quelques résultats statistiques relatifs à la perception d'une fragilisation après leurs expériences de stage viennent corroborer notre propos « Les 9 items retenus comme étant susceptibles de fragiliser les étudiants dans leur métier concernent les questions de statut, de condition de travail, de relations sociales au travail. Les contraintes liées à la question des moyens sont largement évoquées par tous nos répondants dans les différentes formations (ici l'ensemble des niveaux III et niveaux V). Viennent ensuite les conditions de travail, la hiérarchie, La charge, les rythmes de travail, et relations avec les collègues. À contrario, le statut, les relations à l'utilisateur n'apparaissent majoritairement pas du tout inquiétantes pour nos répondants. Par ailleurs, une analyse factorielle nous montre que partout où il y a une dimension « travail » explicite, les réponses renvoient à une inquiétude séparée, indépendante du groupe des autres items. Plus précisément, on observe très clairement une hiérarchie entre les formations relative à la fragilisation à l'issue du stage. Les répondants en formation d'ES étant plus fragilisés que les ASS, qui le sont plus que les CESF, qui le sont plus que les AMP. » - Sources : Enquête statistique de parcours des étudiants en formation dans cinq métiers du travail social, novembre 2013, p. 60.

### 3.5. Anticiper une insertion professionnelle future : quelles modalités d'adaptation aux exigences du marché professionnel ?

Maintenant, concernant leur insertion professionnelle future, de manière globale, au moment de l'enquête, les types d'anticipation sont multiples.

Il y a celles et ceux qui privilégient un emploi avant tout, au détriment d'un choix de « public » ou de « secteur » qui faisait sens jusque-là pour eux dans leur choix de métier<sup>45</sup>. De manière générale, le sentiment d'incertitude vis à vis de l'emploi, couplé à leur condition sociale objective au moment de l'entretien (précarité, mise en couple, etc.) intervient dans les stratégies d'insertion<sup>46</sup>.

Si nombre d'entre eux privilégient l'emploi avant tout, ils sont majoritaires dans notre corpus d'entretiens, il y a celles et ceux qui continuent de mettre en avant le projet professionnel à partir duquel s'est développé l'intérêt pour le métier. Ils anticipent des stratégies « d'attente » les conduisant à accepter des emplois précaires (CDD, contrats courts, intérim). Nous en avons parlé plus haut, on retrouve ce type d'emplois dans certains secteurs marqués par un fort turn-over, comme le secteur de la protection de l'enfance, par exemple dans lequel « *Les remplaçants sont sollicités pour faire face à des urgences ou à des absences inopinées de travailleurs sociaux, ils peuvent faire fonction de « renfort éducatif » auprès d'une équipe fragilisée ou encore être missionnés pour prendre en charge individuellement des enfants jugés problématiques.* » (Fortino, Jeantet, Tcholakova, 2015).

Si certains sont contraints d'accepter ces postes du fait des exigences liées à la précarité de leurs situations, notre étude montre aussi que d'autres envisagent ces remplacements comme « moyens » ponctuels dans une stratégie d'insertion professionnelle à plus long terme. Ainsi, cette étudiante en formation ES par exemple, est prête à faire des compromis avec son choix de départ pour plus tard trouver un emploi dans le secteur choisi: « *Je fais des lettres de motivation où j'ai pas trop envie d'aller : les ESAT<sup>47</sup>, parce que c'est des adultes et le handicap, mais après on n'est pas souvent avec eux. On les voit que le soir, la journée ce sont les éducateurs techniques qui s'en occupent.* » (ES, F, 24 ans, type 1).

Pour plusieurs étudiants, la question des conditions de travail et plus précisément, du maintien d'un « sens dans le travail » est bien présente dans les motifs relatifs aux choix d'insertion ou de réorientation. Articulé à ces mêmes motifs, certains, en regard des risques liés aux conditions actuelles du métier, anticipent des voies de sortie. Ainsi cette future ASS : « *Je sais que quand je commencerai à avoir des doutes sur..., à me sentir pas bien dans ce métier-là, me remettre en question, là je pense qu'à un moment il faut savoir s'arrêter et donc là j'ai plein d'autres idées aussi, des choses qui m'intéressent. (Comme ?) Le tourisme forcément, j'ai été très sensibilisé. Je me suis toujours dit que je n'allais pas faire comme mes parents mais peut-être que dans un deuxième temps, pourquoi pas.* » (ASS, F, 24 ans, type 2)

Ou cette autre : « *Alors, ce que je me suis dit c'est que j'ai commencé par des études, j'ai fini en psycho ma maîtrise et je me suis dit, si j'en ai marre à un moment donné et que j'ai envie de reprendre ça, il me reste 1 an pour pouvoir être psychologue. C'était quelque chose que j'avais déjà en*

<sup>45</sup> Un constat qui rejoint celui effectué par des organisations syndicales et professionnelles qui notent que « *les jeunes travailleurs sociaux ont beaucoup moins qu'auparavant le choix du lieu et du secteur de leur premier emploi (...). Beaucoup ont du mal à trouver un emploi, à part peut-être sur des territoires ruraux très reculés ou en banlieue parisienne. Ils trouvent peu de postes en CDI, sont souvent sur des contrats précaires avec une mobilité contrainte s'inquiète M. Vantorre, assistante de service social et animatrice du collectif Travail social à l'UGICT-CGT* ». Livre blanc ASH – Travailler dans le secteur social et médico-social – 2015.

<sup>46</sup> Voir extraits entretiens en annexe 4.

<sup>47</sup> Etablissement et Service d'Aide par le Travail.

*tête. Je n'ai pas envie d'être psychologue maintenant mais peut-être plus tard, pourquoi pas ? » (ASS, F, 32 ans, type 2)*

Enfin, pour d'autres encore, il y a dans leur projection professionnelle, l'ambition de « reprendre » des projets antérieurs laissés en suspens : « *Faire dans un premier temps des petits remplacement, CDD pour économiser et partir en voyage. Mais c'est vrai qu'avant la formation, l'année ou je préparais les concours, à la base j'avais préparé aussi un départ en service volontaire européen et j'avais trouvé un projet mais comme je me suis dit qu'il valait mieux faire avant la formation, et ensuite je pourrai peut-être faire ce genre de projet à l'étranger. J'ai voulu d'abord terminer mes études et puis là du coup j'aimerais bien faire ça. Mais quand même commencer à travailler pour me mettre dans le bain aussi, pas partir comme ça, me couper un an de la formation et voilà.* » (ASS, F, 22 ans, type 1)<sup>48</sup>.

Pour ces dernières situations, les stratégies de maintien d'une employabilité se joueront dans la mobilisation des ressources expérientielles inscrites dans le parcours en amont de la formation. Avoir eu accès à un parcours universitaire, avoir exercé d'autres métiers, les expériences vécues dans l'environnement familial et social deviennent également ressources *a posteriori* dans le parcours de professionnalisation, dans l'anticipation de voies de réorientations possibles. Elles sont également ressources dans certains cas face aux « risques » que représentent les conditions de travail dans ces secteurs, alliés à la perte de sens sur le travail ou les finalités relatives à leur projet de départ. On pourra donc y voir pour nombre d'entre eux la gestion anticipée d'une incertitude relative à des conditions du métier considérées comme « risquées ». Cette piste d'analyse demande à être approfondie.

## Conclusion

L'analyse développée dans cet article, portant sur la professionnalisation des métiers, a permis de mettre en évidence l'émergence d'un processus hybride qui travaille les différentes stratégies d'orientation et de gestion des parcours des étudiants en formation.

Tout d'abord, il est apparu que ces stratégies reposent sur une appropriation et une traduction des ressources expérientielles accumulées tout au long de leurs parcours (biographiques, scolaires et post-scolaires et pendant la formation). Ces ressources, traduites en compétences déterminées ou dans l'expression de nouvelles capacités, visent plus largement et en priorité à développer une capacité d'adaptation aux conditions spécifiques du métier et de la relation d'aide, en s'enrichissant de savoir-faire nouveaux au moment de la formation.

Ces conditions résident dans la nature même du travail relationnel et dans ce qu'il implique pour le futur professionnel, en termes de gestion des affects, de « travail émotionnel »<sup>49</sup> en relation avec les problématiques des publics de travailleurs sociaux. Jauger et juger de la capacité à tenir une relation dans certaines conditions devient ainsi dans ces métiers « de la relation » une exigence incontournable et bien souvent déterminante des choix opérés dans leur insertion professionnelle. C'est ce que l'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence.

Notre regard sur la construction de l'employabilité au sein des parcours, dans la limite des données à disposition, montre ainsi que celle-ci relève en grande partie d'un certain type d'anticipation stratégique relatif aux exigences du « marché » professionnel. Cela se traduit principalement : soit

---

<sup>48</sup> Extrait entretiens (C. Saint-Martin, F. Rodriguez, 2015, p. 59).

<sup>49</sup> Voir à ce propos les articles de SOARES A., « Les émotions dans le travail » - HOCHSCHILD R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », dans la Revue Travailler, 2003/1 n°9.



dans la nécessité de développer, pour un même métier, des compétences transversales à différents secteurs du social du fait d'un contexte de pression à l'emploi grandissant, ou bien d'acquérir des compétences spécifiques liées à un projet de métier clairement identifié dans un domaine ou secteur précis, ou encore de générer de ressources dans l'anticipation de voies de sortie possibles, le métier étant considéré alors comme une étape dans un parcours.

Ce sont ces différents éléments qui interviendront dans les projections vers une insertion professionnelle future. « Etre employable » pour les étudiants, en ce sens, relève d'une dynamique d'inscription et d'insertion dans un métier ou un secteur d'activité défini.

Cette dynamique propre à ces parcours de professionnalisation vient se heurter en cela aux critères d'employabilité générés par les réformes en cours et les modèles managériaux du new management public et les finalités qui les portent. En effet, au regard des conditions propres à ces métiers, les parcours d'étudiants ne se réduisent pas à être de manière univoque, des instruments de « capitalisation » de compétences ou l'ambition de polyvalence, de l'adaptation polyfonctionnelle au travail social serait la finalité ultime. La nature du métier choisi (le public, le secteur d'activité, le type d'activité) et le rapport au travail sont des éléments forts jouant dans les choix opérés. C'est ici qu'un autre élément entre en jeu, notre analyse le montre : la question des finalités professionnelles, qui au-delà de leurs aspects techniques, sont essentielles dans la production de sens sur le contenu de l'activité (finalités d'ordre éthique, politique, philosophique, éducative), et ici dans la construction du parcours vers les métiers du social. Le sens produit sur et autour de ces finalités est traduit dans un certain rapport au travail qui justifie, nous avons vu de quelle manière, leur engagement dans cette activité spécifique.

Plus largement, la production de sens sur l'activité est très prégnante dans ce type de métiers, participant en cela, nous l'avons vu, de l'évaluation des capacités relationnelles éprouvées dans leurs expériences successives et de l'appréhension et donc de l'évaluation personnelle et professionnelle des conditions de travail. Le souci d'employabilité ne peut, là encore, se réduire à une simple capitalisation d'expériences visant l'insertion professionnelle. Dans ses modalités soulignées ici, elle s'articule plus ou moins fortement à une dynamique d'engagement de soi dans une activité précise, au sens construit autour d'un projet de métier.

Ce qui signifie que l'employabilité, telle qu'émergeant des nouveaux modèles managériaux et reposant sur une vision largement instrumentale du parcours, entre là encore en confrontation avec une conception de la professionnalisation, exprimée en creux des stratégies mises en œuvre, et liée aux conditions structurantes des métiers dans ce champ.

Enfin, plus largement l'analyse montre par quelques aspects déterminants de quelle manière les étudiants sont confrontés dans leur parcours de professionnalisation à ces transformations systémiques en cours. Ces résultats permettent de dégager des pistes de réflexion.

Au regard de cette définition systémique de l'employabilité portée par les organisations du travail aujourd'hui, et considérant par ailleurs les vécus objectifs et subjectifs de la professionnalisation chez les étudiants en formation, nous faisons le constat suivant : dans leurs modalités organisationnelles actuelles, la production des critères d'employabilité repose sur une logique dans laquelle l'activité spécifique propre au métier tend à disparaître derrière les exigences fonctionnelles et sectorielles de l'organisation. Et l'on voit ici en quoi elles s'inspirent de cadres prescriptifs qui méconnaissent les conditions même de mise en œuvre de ces métiers et des formes de socialisation professionnelle qui leurs sont propres. Ces transformations à l'œuvre s'exprimeront notamment dans une mise en tension entre une vision du travail générée, nous l'avons vu dans l'analyse des parcours d'étudiants, au travers d'une socialisation professionnelle spécifique, productrice de sens sur le travail, et une vision gestionnaire et standardisée des activités dans laquelle l'aspect organisationnel devient

prédominant, modifiant par là même l'univers de significations attaché à cette activité. C'est ce phénomène qui sera susceptible de mettre en question chez les étudiants les finalités associées à leur choix de métiers.

Cette tension est susceptible de s'exprimer, nous le pensons également, dans un sentiment grandissant de fragilisation professionnelle relatif aux conditions de travail et d'incertitudes, pour certains, vis à vis de leur insertion professionnelle future.

C'est donc bien dans ce cadre que des phénomènes, tels que la pression à l'emploi, le développement des contrats précaires<sup>50</sup> et de l'intérim qui s'accroissent ces dernières années, doivent être interrogés. Il est important de repérer dans quelle mesure et de quelle manière ils pourront, de fait, concourir au développement de nouvelles problématiques de « risques » dans les organisations du travail, en regard des exigences mêmes de l'exercice du travail « relationnel » (écoute, accompagnement, travail de mise en confiance, etc.) et des conditions de production des savoir-faire ou capacités qui leur sont liées<sup>51</sup> et qui semblent ne plus être reconnues en tant que tel.

## Bibliographie

### Ouvrages - Articles

- Alberola E., Aldeghi I., Guisse N. (2014), *L'employabilité des demandeurs d'emploi : une approche de la notion et de sa mesure*, CREDOC Cahiers de recherche.
- Artois P. (2012), « La professionnalisation en travail social au risque de la performance », *Empan*, 87, 2012/9.
- Autes M. (2002), « Les logiques de service », in M. Chauvière et D. Tronche (dir.), *Qualifier le travail social, dynamique professionnelle et qualité de service*, Paris, Dunod, coll. « Action sociale ».
- Appay B. (2005), *La dictature du succès, le paradoxe de l'autonomie contrôlée et la précarisation*, Paris, L'harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, NFR essais.
- Chauvière M. (2007), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La découverte, coll. « Alternatives sociales ».
- Chopart J.-N. (dir.) (2000), *Les mutations du travail social, dynamique d'un champ professionnel*, Paris, Dunod.
- Dugué E. (1994), « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, 3.
- De Terssac G., Saint-Martin C., Thebault C. (dir.) (2008), *La précarité : une relation entre travail, organisation et santé*, Toulouse, Octares.
- Dietrich A. (2013), « Employabilité », In Postel N. (dir.) et Sobel R. (dir.), *Dictionnaire critique de la RSE*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Dubar C. (1998), « Trajectoires sociales et formes identitaires : Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, 29(1), p. 73-85.
- Fortino S., Jeantet A. et Tchakalova A. (2015), « Émotions au travail et travail des émotions, Présentation du Corpus », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 6/2015 mis en ligne le 12 juin 2015, consulté le 21 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org>
- Gazier B. (1990), « L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du travail*, 4, p. 574-584.
- Hatano-Chalvidan M. (2012), « L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences », *Formation Emploi*, 119, p. 83-100.

---

<sup>50</sup> Associé à une certaine mise en concurrence des métiers entre eux.

<sup>51</sup> Comme nous l'indiquons dans le début du texte à propos des conditions de l'activité lié au travail relationnel, en référence à nos recherches sociologiques sur la question.

- Hazebrouck A. (2002), « Associer logiques professionnelles et logique d'organisation », in Chauvière et Tronche (dir.), *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod, coll. « Action Sociale ».
- Hochschild R. (2003), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Revue Travailler*, 9, p. 19-49.
- Ion J. (dir.) (2005), *Le travail social en débat*, Paris, La découverte, coll. « Alternatives sociales ».
- Lenoir R. (1999), « Objet sociologique et problème social », in P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllie et L. Pinto (dir.), *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod.
- Linhart D. (2006), « Violence contenue », in S. Beaud, J. Confavreux, J. Lindgaard (s/d), *La France invisible*. La Découverte, Paris, p. 290-292.
- Melchior J.-P. (2008), « L'intensification du travail : une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux », in D. Linhart (dir.), *Pourquoi travaillons-nous, une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Paris, Erès, coll « clinique du travail ».
- Perilleux T. (2005), « Se rendre désirable, l'employabilité dans l'État social actif et l'idéologie managériale », DOCH 147 – Contribution à l'ouvrage collectif : Vielle P., Pochet P., Cassiers I. (eds.), *L'État social actif : vers un changement de paradigme*, P.I.E.-Perter Lang.
- Pesqueux Y. (2006), *Le « nouveau management public »*, hal-00510878 [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510878/document>].
- Puaud D. « Le travail social ou l'art de l'ordinaire », ASH – 30 mars 2012 – n° 2753.
- Saint-Martin C. (1999), *Être assistante de service social. Effets de positions et dynamique des pratiques en organisation*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- Saint-Martin C. (2009), *Les travailleurs sociaux face à la crise : le cas d'AZF*, Toulouse, ERES,.
- Saint-Martin C. (2012), « Performance et impératifs gestionnaires quels enjeux pour la condition professionnelle des travailleurs sociaux », *Empan*, 87, 2012/9.
- Saint-Martin C., Menchi P., Rodriguez F. (2013), *La professionnalisation de l'intervention sociale en Midi-Pyrénées, Étude statistique des parcours des étudiants en formation dans cinq métiers du travail social*, Étude réalisée pour le PREFAS Midi-Pyrénées, Université Toulouse-Le Mirail, CERTOP CNRS, novembre 2013 -
- Saint-Martin C., Rodriguez F. (2015), *La professionnalisation de l'intervention sociale en Midi-Pyrénées, Analyse qualitative des parcours des étudiants de niveau 3*, Étude réalisée pour le PREFAS Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès, CERTOP CNRS, avril.
- Sanchez-Mazas A. (2010), « La rationalisation des métiers du social, L'installation de la logique marchande dans les professions sociales », *Les politiques sociales*, 1 et 2.
- Schmidt G. et al. (2013), "Gérer les mobilités en contexte de mutations : l'employabilité à l'épreuve des identités professionnelles", *Revue de gestion des ressources humaines*, 2(88), p. 3-16.
- Soares A. (2003), « Les émotions dans le travail », *Revue Travailler*, 9, p. 9-18.
- Tiffon G., Moatty F., Glaymann D. et Durand J.-P. (2017), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, PUR.

### **Documents divers**

- DREES (2014), *1,2 millions de travailleurs sociaux en 2011*, Études et résultats, n° 893.
- LORTHIOIS D. (2000), *Mutations de la société et travail social*, notes d'IENA, 23 mai.
- DGCS (2010), *Compte-rendu de la 1<sup>ère</sup> conférence nationale des formations sociales*, Direction générale de la Cohésion Sociale, ARF, association des Régions de France, Oct.
- DGCS (2011), *Rapport d'enquête pour les nouveaux diplômés du travail social*, Bureau d'études GESTE, Avril.
- « Franche-Comté - La course aux contrats précaires », « Bretagne – Vivre et travailler... loin du pays », dans « Travail social : la quête du premier emploi », ASH, 6 décembre 2013 – n° 2836 –
- UNÉDIC, *Evolution des CDD de moins d'un mois et de l'intérim par secteur d'activité*, 6 février 2018.
- Livre blanc ASH – *Travailler dans le secteurs social et médico-social. Trouver un emploi, exercer un métier*, 2015.
- L'Assurance Maladie – *Risques professionnels*, janvier 2018.

## ANNEXES

### ANNEXE 1

Dans notre échantillon, **l'âge moyen d'entrée en formation** est de 20 ans pour les CESF, 24 ans pour les ASS et 25 ans pour les ES. Il est de 32 ans pour les AMP.

Les étudiants **en formation d'ES et d'ASS** ont plus souvent obtenu des bacs dits scientifiques ou de filières généralistes, 30 % environ de CESF ont un bac scientifique et 45 % issus d'une série technologique dont 30 % d'un bac sanitaire et social. Les étudiants en formation d'ES et d'ASS ont **des parcours très similaires**. Après l'obtention du bac, ils s'orientent vers l'université pour 50 % des futurs ES, et 45 % des futurs ASS. Pour un certain nombre de répondants CESF mais également pour les AMP, **on notera l'importance de la filière sanitaire et sociale**, précisant des choix d'orientation vers le social plus tôt dans les parcours.

Enfin, toutes et tous **ont majoritairement eu des expériences professionnelles**, que ce soit des petits boulots ou des emplois effectifs avant leur entrée en formation (seuls 15 % des étudiants en formation de CESF n'ont jamais travaillé, et 8 % en formation ASS). Lorsqu'ils ont travaillé, ce sont les répondants en formation ES qui ont exercé le plus grand nombre d'emplois dans le parcours (5,5), suivis des ASS (3,5).

*Sources : Enquête statistique de parcours des étudiants en formation dans cinq métiers du travail social (Saint-Martin, Menchi, Rodriguez, 2013)*

## ANNEXE 2

### Engagement dans le métier et profils

#### « Dans la configuration d'un projet défini et anticipé (type 1) :

Le choix d'orientation émerge et se développe le plus souvent, rappelons-le, à partir d'expériences vécues pendant la période scolaire et immédiatement post-bac. Ce qui fait que l'on sait que c'est ce type de métier que l'on veut exercer, relève d'une influence claire et identifiée explicitement très souvent par les jeunes eux-mêmes du milieu social d'appartenance (être baigné dans « *le socio-culturel* » dès l'enfance comme l'exprime l'un d'entre eux). Cela favorisera la mise en mot d'un engagement, sa découverte et, plus ou moins rapidement, sa traduction concrète dans un métier identifié du social. Au-delà de vouloir travailler dans le social, ces expériences professionnelles diverses tendent aussi à influencer le choix pour un métier particulier (le projet quasiment pour tous est un projet d'une activité définie). C'est là en effet que se dessine une volonté plus précise : celle d'un accompagnement au quotidien, individualisé. Prenons l'exemple de cette étudiante (25 ans, bac L) qui passe le concours d'ES après le bac, concours qu'elle n'obtient pas, attribuant cet échec à son manque d'expérience. Elle ne perd pas son projet de vue et poursuit en exerçant des activités de bénévolat dans diverses associations de l'action sociale. Elle exerce en parallèle des activités professionnelles d'aide à domicile, puis de médiatrice auprès de personnes âgées jusqu'à l'obtention du concours d'ES. Son souhait est dès le départ de se professionnaliser auprès de publics précarisés.

C'est, dans d'autres cas, une expérience professionnelle (un job dans le social) qui rencontre un engagement et implique une définition particulière de ce que doit être le métier. Par exemple, pour cet étudiant (26 ans, bac S) l'engagement politique est un moteur qui implique dans l'exercice du métier de : « *transmettre des valeurs* ».

Pour cet autre (H, 24 ans, bac ES) enfin, le métier d'éducateur spécialisé devient un compromis acceptable vis à vis de son projet de départ (exercer dans l'humanitaire). En effet, après trois ans de jobs saisonniers et un passage à l'université, il décide de s'orienter vers une formation professionnelle « *car le beau rêve humanitaire de départ s'éloignait...* »

#### Dans le cadre d'un parcours vers la formation non anticipé dans une formation du social après le bac (type 2) :

Il sera illustré par l'exemple d'une trame de parcours développée de cet étudiant ES (25 ans, bac S).

Il entame des études en STAPS car il se destine à l'enseignement (spécialité éducation et motricité) comme professeur d'EPS. En parallèle, il effectue des petits boulots dans le secteur industriel ou le bâtiment. En dernière année de licence il s'oriente sur une spécialité : médiation par le sport et insertion sociale. Ce choix est influencé par une expérience associative en milieu carcéral lors d'un job d'été où il était chargé de donner des cours d'informatique. Envisagé d'abord comme « *un boulot de subsistance* » et acceptant ce nouvel emploi un peu « *par hasard* » à la suite d'une blessure qui l'empêche d'exercer son activité habituelle, cette expérience est le « *déclat* » qui le conduira à changer de spécialité à la rentrée universitaire suivante : « *Cela m'a donné envie de trouver un compromis entre quelque chose qui serait de l'ordre de l'enseignement et de la transmission mais en me rapprochant d'un public plus particulier au niveau social* ». Il participe par la suite à la mise en place de plusieurs projets sportifs dans le milieu pénitentiaire. Cet ensemble d'expériences confirme son envie de continuer dans le domaine et d'intervenir plutôt avec des adolescents. Il décide donc, après l'obtention de sa licence, de s'engager dans une formation d'éducateur spécialisé. Hésitant entre le métier d'ES et celui d'éducateur à la PJJ : « *je me suis dit que le premier me donnerait plus de portes, donc j'ai passé le concours* ». Son projet est à ce moment-là très affirmé : « *La formation n'était pas une finalité, je voulais avoir un diplôme pour pouvoir, après, accéder à un corps de métier* »

qui m'intéresse. Travailler avec des adolescents qui se rapprochent un peu plus du secteur ASE, avec un versant judiciaire ».

**Dans le cadre des réorientations lors de reconversion professionnelle (type 3) :**

Dans les cas relevés, il s'agit le plus souvent d'une mise en question d'un certain rapport au travail et des critères de réussite qui ont organisé le premier projet de professionnalisation. Ce sont aussi des expériences dans le social et la nature même de l'activité (relation d'aide ici) qui mettent en cause une orientation précédente et donne envie de poursuivre dans le social (« un choix de cœur »). Ainsi cette future éducatrice ((33 ans, bac S) : « Il y avait quelque chose qui me plaisait, de travailler sur les relations humaines. Que ce soit le centre du métier ». Ce sera pour d'autres, la mise en question plus ou moins affirmée d'un certain rapport au travail inscrit dans un modèle familial, dans lequel on ne se reconnaît pas. Ainsi cet étudiant ES (H, 26 ans, bac S) qui poursuit ses études à l'INSA. Dès la deuxième année, il se pose la question de la pertinence de ce choix mais décide de finir la formation. En parallèle, il travaille en intérim (manœuvre sur les chantiers). C'est au moment de démarrer une thèse qu'il décide de changer de voie, suivant en cela, affirme-t-il, son propre projet. Il travaille dans l'animation l'année suivante dans le cadre d'un CLAE « pour m'essayer un peu aux métiers du social » et passera le concours l'année d'après qu'il obtient en formation allégée. Il sait, dès l'entrée en formation, avec quel public il souhaite travailler : les jeunes en difficulté sociale et le handicap l'intéressent, et un secteur qui a le plus d'attrait pour lui : le club de prévention.

Sources : extraits du rapport d'étude (Saint-Martin, Rodriguez, 2015)

### ANNEXE 3

#### Secteurs d'activité dans lesquels ils ne souhaitent pas travailler

Cette étudiante (ES, F, type1) qui ne souhaite pas travailler en MAS<sup>52</sup> : «...parce que c'est lourd. Il n'y a pas beaucoup d'évolution possible. Ce serait difficile ». C'est ici le public qui est en cause, dans la nature de la relation qu'il implique. Mais ce sont également les choix institutionnels de prise en charge et ce qu'ils impliquent pour les possibilités d'exercice professionnel qui sont évalués. Ainsi pour cette étudiante (ES, F, type 1) : « (insertion professionnelle ?) Une réticence sur le handicap très très lourd parce que je pense que dans les établissements MAS, on considère plus le soin que l'éducatif, donc c'est ce qui me freinerait. ». Ou bien cette autre (ASS, F, type 2) qui à propos du travail en ITEP., met en cause plus directement l'organisation du travail : « (Où vous ne voudriez-vous pas exercer ?) les ITEP car une mauvaise image, des retours de collègues pas très positifs, beaucoup de conflits au niveau de l'institution, moi je connais pas trop mais du fait de ces retours là, ça ne peut pas être ma priorité ».

Sources : extraits du rapport d'étude (Saint-Martin, Rodriguez, 2015, p. 54).

### ANNEXE 4

#### L'insertion professionnelle future

Une étudiante en formation ES est prête à accepter n'importe quel emploi à la sortie de formation : « le milieu ouvert en priorité, mais ça a l'air saturé », invoquant des contraintes familiales (gardes enfant), et la réalité du marché de l'emploi. Elle restera dans la région toulousaine pour les mêmes raisons.

Cette autre va chercher un emploi dans l'éducation spécialisée dans la région parisienne. Le souhait de mobilité est ici également contraint, car lié à plusieurs facteurs : la vie conjugale (rejoindre son conjoint) et la perception d'une incertitude vis à vis de l'accès à l'emploi sur la région Midi-Pyrénées : « C'est vrai que si j'étais restée ici cela aurait été compliqué de trouver du travail. Je sais très bien que dans le Sud... C'est très compliqué, ça ne marche que par réseau. Je sais que les collègues, les promos précédentes il y en a très peu qui ont trouvé du travail. Ceux qui ont trouvé du travail sont partis du Sud ou alors c'est des très petits remplacements ou alors ils ont fait complètement autre chose, il y en a très peu qui travaillent vraiment dans l'éducation spécialisée. »

Cette autre encore, une étudiante en formation ES, évoquera plus précisément des contraintes matérielles qui l'obligent à travailler dès la sortie de formation : « Je souhaite travailler parce que j'en ai besoin. Justement, de travailler et de souffler un peu. Il y a l'aspect financier mais professionnel aussi, avoir d'autres expériences. J'aimerais aussi avoir des contrats où on peut se projeter un peu, monter des projets, mais je sais que c'est un peu trop demander. (...) Je veux rester ici car je ne suis pas seule. Après avec mon compagnon, on a peut-être le projet de partir. Je cherche du boulot sur la ville, un peu autour mais pas plus loin. ».

Sources : extraits du rapport d'étude (Saint-Martin, Rodriguez, 2015, p. 65)

---

<sup>52</sup> Maison d'Accueil Spécialisé.





# Le lien professionnalisation-employabilité au prisme des sciences de l'éducation

Sabrina Labbé\*

## Introduction

Alors que l'étude de la professionnalisation constitue un courant de recherche de plus en plus développé en sciences de l'éducation, l'employabilité quant à elle semble rarement questionnée dans nos travaux. La journée d'études organisée par le réseau Évaluation Formation Emploi nous en offre l'opportunité. Pluridisciplinaire par définition, la discipline des sciences de l'éducation porte un regard particulier sur le champ des pratiques sociales et professionnelles lié à l'éducation et la formation et produit des connaissances sur une variété de situations, dimensions, contextes, processus et acteurs. Dans cette discipline, notre équipe (l'axe de recherche « Professionnalisations Éducatives de l'UMR EFTS de l'Université de Toulouse – Université - Toulouse Jean Jaurès) questionne particulièrement les processus de professionnalisation sous un angle psychosocial et le principal concept convoqué dans ce chapitre sera ici celui des représentations sociales.

Les questions de professionnalisation sont, de longue date, abordées par les sciences de l'éducation. En effet, elles représentent un « *méta objet*<sup>1</sup> » (Hille & Labbé, soumis) largement appréhendé par notre discipline. Wittorski, propose trois orientations conceptuelles distinctes de la professionnalisation (Wittorski, 2007, 2014) : la *professionnalisation-profession* (il s'agit ici d'étudier le processus selon lequel des professionnels décident de se constituer en profession) ; la *professionnalisation-formation* (entrevoir ce type de professionnalisation c'est entrevoir les processus à l'œuvre dans les espaces de formation et/ou de travail qui permettent un développement et une évolution professionnelles des différents acteurs concernés, qu'elle soit individuelle ou collective<sup>2</sup>) ; la *professionnalisation-efficacité du travail* (pour la décrire en quelques mots, il s'agit ici d'initiatives provenant par exemple des activités industrielles visant à améliorer l'efficacité au travail, la recherche de flexibilité en lien avec les évolutions des secteurs socio-économiques). Si la notion d'employabilité est peu présente chez Wittorski, c'est ici que l'on peut imaginer une place pour un lien professionnalisation-employabilité. En effet, dans cette dernière conception, la professionnalisation est aussi définie comme un rapport particulier des individus au marché de l'emploi, une « *mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexible* », « *une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité au travail* » (Wittorski, 2011, p. 6). Dans cette relation, on entrevoit un lien ténu entre employabilité et flexibilité, ce qui nous questionne, nous y reviendrons.

---

\* Emploi, Formation, Travail, Savoirs (EFTS), UMR Université Jean Jaurès Toulouse et ENFA, Entrée 3 « Professionnalisations Éducatives ».

<sup>1</sup> Méta objet dans le sens où les travaux sur la professionnalisation se déclinent à travers différents objets et concepts différents (voir par exemple l'ouvrage de Jorro, 2014).

<sup>2</sup> Nos travaux se situent dans cette dernière perspective.

Pour notre part, la professionnalisation telle que nous l'abordons dans nos travaux, peut se résumer de la sorte : « *Ensemble de processus en interaction conduisant à la construction et à l'évolution d'une identité professionnelle attestant de compétences spécifiques* » (Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010, p. 135-136). Notre approche se focalise donc davantage sur le développement des individus par et pour les individus eux-mêmes. Dans cette perspective, les notions d'emploi et plus particulièrement d'employabilité ont fait l'objet de peu de questionnements directs. Pour en témoigner, les termes « employabilité » mais aussi celui d'« emploi » sont absents du dictionnaire édité par notre équipe centrée sur l'étude des processus de professionnalisation (Jorro, 2014). Bedin élève le constat au niveau de notre discipline tout entière et invite à nous emparer de la question en titrant son article « *L'évaluation-Formation-Emploi : un objet de recherche encore introuvable en Sciences de l'Éducation, une problématique à co-construire entre disciplines* » (2014). En interrogeant le triptyque Evaluation-Formation-Emploi, l'auteure examine la place des objets formation et emploi dans les études portant sur l'évaluation et conclut ceci : « *la place de la formation y est congrue et celle de l'emploi quasi-absente* » (*ibid.*, p.26).

La notion d'employabilité semble émaner des États-Unis dans les années 50-60. Le terme est employé pour la première fois en France par Ledrut (1966), sociologue, pour qui l'employabilité représente « *l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un* » (p. 68). Aujourd'hui, le sens donné s'étend à toute catégorie de personnes et non seulement à des personnes défavorisées ou en recherche d'emploi. « *L'employabilité insiste sur la responsabilisation des individus qui doivent continuellement acquérir, développer et actualiser leurs compétences, au risque de se retrouver exclus du marché du travail* » (Orianne, Moulaert, Mauroy, Vanderberghe & Waltenberg, 2004). Enfin, le concept d'employabilité est présenté dans un dictionnaire dirigé par un collègue professeur en sciences de l'éducation, celui de Francis Danvers (2009). Et si l'employabilité y est largement développée (en citant principalement des économistes, des sociologues et chercheurs en sciences de gestion) le lien conceptuel avec la professionnalisation n'y est pas du tout posé. On comprend alors la pertinence de l'invitation à l'interdisciplinarité de Bedin (2014).

## 1. Situer le questionnement dans le modèle de la pensée sociale

Mais qu'en est-il dans les imaginaires collectifs ? Qu'en est-il, en dehors des conceptions théoriques, de ce lien entre professionnalisation et employabilité dans la pensée sociale ? En psychologie sociale, Flament et Rouquette (2003) inscrivent les idées des individus, des groupes et de la société dans le système de la pensée sociale. Pour ces auteurs, si l'on repère les représentations sociales au niveau groupal, elles sont cependant inscrites dans des formes plus globalisantes de la pensée sociale (surplombant en quelque sorte les représentations) qu'ils nomment des idéologies et que l'on pourrait repérer au niveau sociétal. Ces idéologies rassembleraient « *aussi bien des croyances, des valeurs, des attitudes et des comportements que des façons de penser qui font l'objet d'un accord au point de constituer un ensemble de normes pour une société [...]* » (Rouquette, 1996, p. 165). Or des collègues (voir notamment Hébrard, 2013 ; Maillard, 2013 ; Danvers, 2009) questionnent justement la professionnalisation, les politiques éducatives et les dispositifs qui en découlent, à travers ce qui pourrait relever d'idéologies. Dans leur sens psychosocial les idéologies représentent des influences sournoises (Beauvois, 2011), des idées dominantes qui peuvent aveugler nos choix et nos valeurs et qui ne sont plus questionnées. En ce sens, Hébrard (2013) pose par exemple que le modèle de la compétence (Fuchs -2011- pose qu'il apparaît simultanément au concept d'employabilité) est de plus en plus adopté dans la formation et que notre système universitaire s'y lance à toute vitesse. Or certains chercheurs comme Sonntag (2007), alertent sur son caractère controversé, lié à la notion de performance, à un certain individualisme et déplorent son potentiel deshumanisant (on oppose ce

modèle à la pédagogie humaniste par exemple, Hébrard, *op.cit.*). Dans le même type de débat, Maillard (2013), pour qui le modèle de la compétence n'est étayé par aucune donnée scientifique, constate qu'il est cependant devenu la norme, et donc probablement une idéologie que l'on ne questionne plus. Elle met en garde contre ce qu'elle appelle ces injonctions à la professionnalisation, elle parle des logiques adéquationnistes, qui poseraient le lien formation-emploi comme fondamental, « *qu'intégrer en même temps ce qui relève du travail et ce qui concerne l'emploi dans les référentiels relèverait d'une logique simple vouée à améliorer les relations entre systèmes éducatifs et système productif* » (*ibid.*, p.35). Or, alors que de nombreux travaux démontrent au contraire que la relation n'est pas simple (Boltanski & Bourdieu, 1975 ; Tanguy, 1986 ; et le Cereq, 2009 cités par Maillard, 2013), les politiques éducatives axent pourtant de plus en plus leurs développements dans ces logiques adéquationnistes (en témoignent les préconisations du Répertoire national des certifications professionnelles, le tout récent plan étudiant 2017 du gouvernement français et les derniers décrets européens relatifs à la formation tout au long de la vie).

Dès lors, questionner le lien professionnalisation - employabilité, ou au contraire distinguer les dimensions que les termes contiennent, semble tout à fait pertinent pour les sciences de l'éducation car cela permettrait d'éviter de potentielles confusions émanant d'un amalgame entre les notions. Ainsi, afin de poursuivre notre réflexion sur le lien professionnalisation-employabilité depuis notre discipline, nous avons fait le choix de reprendre deux recherches menées sur le thème de la professionnalisation. La présentation de résultats issus de deux recherches nous permettra une tentative de réponse à la question « la professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? » proposée en thématique de la journée d'études. La première étude porte sur les représentations sociales de la professionnalisation chez des étudiants universitaires et nous montre que les questions d'employabilité sont belles et bien présentes chez ces derniers lorsqu'on leur parle de professionnalisation. Une seconde étude, menée cette fois chez des personnes en recherche d'emploi, s'attache à distinguer les spécificités sémantiques contenues dans 4 objets de représentations proches que sont le Travail, l'Emploi, le Métier et la Profession. Nous verrons alors que si la professionnalisation interroge le lien formation-travail dans les travaux en sciences de l'éducation, les différentes dimensions sémantiques comprises dans les représentations du travail interrogent les représentations mais aussi un niveau supérieur dans la pensée sociale, une dimension relevant davantage d'un niveau idéologique que représentationnel.

Voici donc comment nous avons traduit la question posée dans cet ouvrage depuis notre discipline : l'idée d'employabilité est-elle présente dans les représentations de la professionnalisation ?

## 2. Quelle place pour l'employabilité dans les représentations de la professionnalisation chez des étudiants ?

« Une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991). Quand on étudie une représentation sociale, on ne s'intéresse pas à la réalité des choses mais à la manière dont, au niveau social, les groupes se construisent un imaginaire, des opinions sur des sujets, on dira ici : des objets de représentations sociales. On parlera par exemple de la représentation sociale du cannabis chez les adolescents, la représentation sociale des organismes génétiquement modifiés (OGM) chez les militants écologistes. Ces exemples nous laissent entrevoir l'existence potentielle de liens particuliers que des groupes de personnes (ici des adolescents ou des écologistes) peuvent entretenir avec certains objets de représentations (ici le cannabis ou les OGM).

Dès lors, dans les lignes qui suivent, nous allons explorer plusieurs objets de représentations sociales chez différents groupes de personnes en reprenant les données issues de deux études. Notre objectif sera donc d'explorer le lien professionnalisation-employabilité par l'étude des représentations de personnes directement concernées par ces questions (car inscrites dans des dispositifs de professionnalisation).

Le premier recueil de données a été réalisé en 2011 par un ancien doctorant de notre équipe, Bruno Gachassin (sa thèse a été soutenue en 2013). Ce dernier avait interrogé 100 étudiants de licence 3 de sciences de l'éducation sur ce que représentait, selon eux, la professionnalisation à l'université (Gachassin, 2013 ; Gachassin, Labbé & Mias, 2013). Ce recueil se fait à un moment pertinent pour notre questionnement actuel car il a lieu l'année précédant la mise en place d'Unités d'Enseignement (UE) dites d'« Accompagnement de projet personnel et professionnel de l'étudiant » qui visent justement à inciter les étudiants à construire, bien en amont de la sortie du système universitaire, leur projet d'insertion professionnelle (et donc à questionner le lien qu'ils entrevoient entre leur formation et leur devenir professionnel, lien dans lequel l'idée l'employabilité pourrait tout à fait trouver sa place). 100 personnes ont été interrogées par l'intermédiaire d'un questionnaire distribué aux étudiants en début de cours. La technique de recueil utilisée est une technique classique de recueil de représentations sociales. Il s'agit de la technique dite d'évocation libre (Vergès, 1992 ; Lo Monaco & Rateau, 2016) qui consiste à inviter un répondant à donner les mots qui lui viennent à l'esprit à l'évocation d'un thème, d'un mot ou d'une expression. Ici l'évocation était simplement « la professionnalisation à l'université ». Une fois les mots recueillis, ces derniers sont classés dans des catégories thématiques afin d'être soumis à analyses statistiques (calculs de fréquences et de rangs). Ils sont ensuite insérés dans un tableau dit « tableau de Vergès » (Vergès, 1992) qui dichotomise les fréquences et rangs d'apparition afin de pouvoir identifier différentes typologies d'éléments de représentation (voir le tableau 1 ci-dessous).

**Tableau 1 • Répartition des éléments de représentation recueillis pour l'objet « professionnalisation à l'université » chez des étudiants en troisième année de licence de sciences de l'éducation en 2011 (N=100) et focale (cercle rouge) sur les éléments potentiellement centraux de la représentation (Gachassin *et al.*, 2013)**

		Rang		
		Faible	Élevé	
Fréquence	Fréquence moyenne : 9,83	Élevée	STAGE MÉTIER FORMATION NÉCESSAIRE AVENIR COMPÉTENCES <i>Faible</i> <i>Inexistant</i>	INSERTION DIPLÔME EXPÉRIENCE
		Faible	TRAVAIL ÉTUDES Orientation <i>Flou</i> Emploi PRÉPARATION Important RENCONTRE PRO	<i>Difficile</i> MASTER / MASTER PRO PRATIQUE Rémunération ACCOMPAGNEMENT LICENCE / LICENCE PRO RELATION Chômage SÉCURISANT Alternance

L'intérêt de ce travail est d'identifier les éléments potentiellement centraux dans une représentation sociale (signalés par un cercle dans le tableau 1 ci-dessus). Ces éléments sont souvent inscrits profondément et difficilement muables dans les esprits. Ils sont en quelque sorte le cœur de la représentation, les éléments les plus consensuels du contenu de la représentation pour le groupe interrogé (Abric, 1993). Par rapport à notre questionnaire, les résultats de l'exploration proposée ici semblent donc mitigés car la catégorie « emploi » n'est pas présente dans ce qui serait le cœur de la représentation<sup>3</sup>. L'idée d'emploi est cependant présente chez les étudiants mais dans une autre zone, la zone appelée périphérique (case en bas à gauche du tableau 1 ci-dessus). Cette zone périphérique est tout à fait pertinente quand il s'agit d'observer les changements de représentations, car, en effet, c'est souvent en périphérie que de nouveaux éléments apparaissent pour prendre place, plus tard, au cœur de la représentation. Mais attention car, *a contrario*, c'est aussi vers cette zone que des éléments transitent lorsqu'ils s'éclipsent de la représentation (Abric, 1993)<sup>4</sup>.

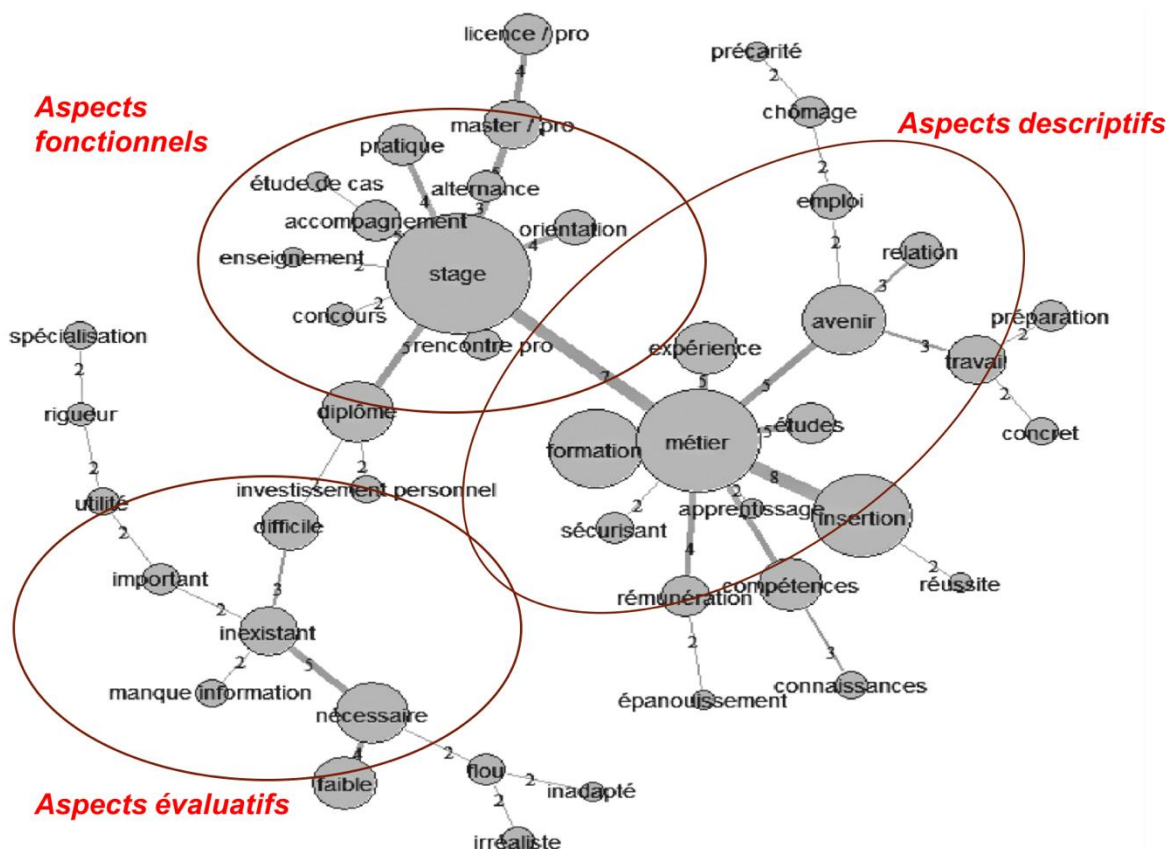
Il semblerait donc que cette idée d'employabilité, signifiée par la présence du terme « emploi », puisse être présente dans les représentations des étudiants mais pas de manière consensuelle ou bien sous une forme non encore stabilisée. Elle pourrait être un élément de passage dans la représentation mais les données ne nous permettent pas de dire dans quel sens se ferait cette transition.

<sup>3</sup> Notons cependant qu'il faudrait d'autres tests pour réaffirmer cette absence.

<sup>4</sup> Rappelons qu'il s'agit ici d'une analyse réalisée avant la mise en place des UE d'accompagnement de projets d'étudiants. Mais pour information, une étude réalisée après la mise en place de ces UE donne des résultats quasiment similaires avec la présence de la catégorie « emploi » dans la même zone (Gachassin, 2013).

Les données recueillies peuvent être analysées d'une autre manière : en observant cette fois les liens entre les différents éléments (signifiés statistiquement par les fréquences de co-occurrences) *via* une analyse dite de similitude. Le schéma ci-dessous (tableau 2) présente les résultats de cette analyse et donne à voir une schématisation du système sémantique de la représentation.

**Tableau 2 • Analyse de similitude sur les réponses à une évocation hiérarchisée concernant la professionnalisation à l'Université chez les étudiants de L3 en sciences de l'éducation en 2011 (N=100) (Gachassin *et al.*, 2013)**



Ce schéma présente l'univers sémantique de la représentation et nous permet d'entrevoir d'une toute autre manière son contenu. Nous observons une représentation peu structurée, confirmant l'hypothèse d'une représentation non stabilisée mais, sans doute, davantage en évolution (voir à ce propos Gachassin *et al.*, 2013).

Nous distinguons trois pôles sémantiques (signifiés dans le schéma par des cercles) :

- Un pôle fonctionnel (comment l'université professionnalise-t-elle ?) : les étudiants expriment le fait que la professionnalisation à l'université semble n'exister qu'à travers le « stage ». Mais selon leurs dires encore, ce stage ne pourrait se suffire à lui-même et devrait être « accompagné » et intégré aux « enseignements » pour que l'on puisse le considérer comme réellement professionnalisant.
- Un pôle descriptif (c'est quoi la professionnalisation à l'université ?). Ce pôle s'organise autour des trois termes qui sont : « métier », « formation » et « insertion ». Dans l'imaginaire

collectif des étudiants interrogés, il semble donc que la professionnalisation se présente comme un continuum les amenant depuis la formation vers un métier puis vers une insertion professionnelle. C'est bien dans cet espace sémantique que l'on peut observer la présence du terme « emploi » très lié à « chômage » et à « précarité ». Dès lors, chez les individus questionnés, la représentation de la professionnalisation pourrait offrir une place aux questions d'employabilité mais notons que cette dernière serait empreinte de craintes et de peurs liées à l'avenir.

- Plus avant, c'est dans le pôle renfermant les aspects évaluatifs de la représentation, que l'on peut voir, comme en écho, les raisons de ces craintes. En effet, les étudiants évaluent la professionnalisation à l'université comme « inexistante », voire « faible », mais « nécessaire ». Ils déplorent alors le manque d'information quand elle leur paraît « importante ». Ainsi donc, avant la mise en place des UE d'accompagnement de projets incitant les étudiants à mener des réflexions sur leur avenir, leur orientation et leur insertion, nous sommes en présence d'une représentation de la professionnalisation à l'université qui comporte bel et bien des questions liées à l'emploi, même si elles ne paraissent pas comme étant au cœur des préoccupations premières.

Le lien professionnalisation-employabilité représenterait alors une certaine appréhension chez les étudiants interrogés qu'il s'agirait, toujours selon leurs dires, d'atténuer par l'obtention des « diplômes » « professionnels » alliant, entre autres, des « stages » et un « accompagnement » pédagogique. Ce type d'employabilité renvoie à l'« employabilité d'accès » proposé par le modèle de l'employabilité de Fuchs (2011) qui la décrit comme celle dont l'objectif est d'aider les personnes à trouver un emploi et se distingue donc des deux autres types proposés : « l'employabilité tout au long de la vie » qui permet de rester en emploi tout au long de sa carrière et « l'employabilité promotion » qui « vise l'amélioration de la qualité de son travail en bénéficiant de mobilité professionnelle ascendante » (Fuchs, 2011, p. 278).

Il nous semble dès lors pertinent de poursuivre notre exploration en tentant d'entrevoir, toujours dans les imaginaires collectifs, les distinctions entre 4 objets de représentations, distincts donc, mais néanmoins sémantiquement proches.

### 3. A quel univers représentationnel appartient la notion d'employabilité ?

Cette nouvelle ré-exploration de données a été réalisée à partir d'une étude publiée en 2010<sup>5</sup> (Cartaud & Labbé, 2010). La démarche expérimentale avait consisté à faire remplir un questionnaire (quasi identique) à 4 groupes indépendants de personnes en recherche d'emploi (170 au total). La méthode de recueil des représentations sociales utilisée est la même que pour l'étude précédente mais les analyses sont différentes : l'idée étant cette fois de comparer les différences potentielles entre les 4 groupes. Car en effet, si, comme indiqué plus haut, les questionnaires étaient quasi identiques (à un détail près donc), les évocations quant à elles (et donc les représentations étudiées) étaient différentes. Pour ce faire, un seul mot changeait dans le questionnaire, le mot utilisé était soit Travail, soit Emploi, soit Métier, soit Profession. Avec le même procédé que pour la recherche précédente, les mots ont été recueillis *via* la technique d'évocation libre puis ils ont été catégorisés afin de pouvoir opérer des calculs de spécificités.

---

<sup>5</sup> Le recueil de données avait été réalisé dans le cadre des travaux de master de sciences de l'éducation d'une étudiante que nous accompagnions alors : Elodie Cartaud.



Les résultats de cette étude sont présentés dans le tableau ci-après (tableau 3). Nous observons en colonne les mots évoqués dans les questionnaires (et donc les représentations étudiées). En ligne, nous observons les réponses données après l'opération de catégorisation réalisée par nos soins (et donc le contenu sémantique de la représentation). Les cases encadrées représentent les valeurs significatives correspondant aux spécificités de chaque représentation.

**Tableau 3 • Présentation des spécificités sémantiques des 4 représentations (Cartaud et Labbé, 2010)**

EVocation	Emploi	Métier	Profession	Travail	TOTAL
Rémunération	24	21	23	27	95
Travail	10	14	22	1	47
Compétence	7	23	12	4	46
Vie Professionnelle	5	13	10	11	39
Désagrément	12	6	2	17	37
Investissement	9	4	5	9	27
Perspective	5	8	3	6	22
Distraction	5	9	3	5	22
Métier	2	0	17	1	20
Intégrité	4	5	5	6	20
Indispensable	5	5	1	8	19
Reconnaissance	2	1	11	3	17
Rapport au temps	3	1	2	9	15
Lien social	4	5	3	3	15
Rapport au but	2	2	1	4	9
Emploi	0	4	4	0	8
Rapport au recrutement	7	0	0	0	7
Profession	2	4	0	1	7
Stabilité	4	3	0	0	7
Indépendance	0	4	2	1	7
Rapport au lieu	3	1	2	1	7
Rapport au domaine	1	3	1	0	5
Politique	4	0	0	0	4
Vocation	0	1	2	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>137</b>	<b>131</b>	<b>118</b>	<b>506</b>

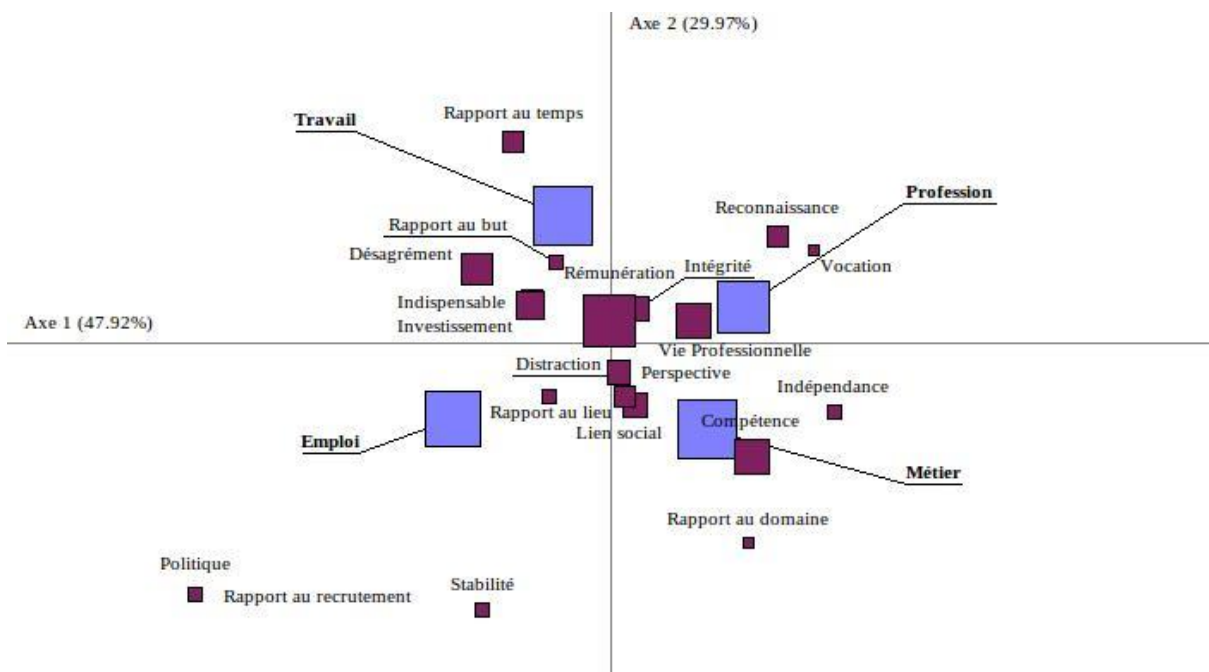
Encadrées en bleu les catégories sont significativement plus présentes ; en rose elles sont significativement moins présentes ( $p < .05$ ). Ainsi, pour la représentation du Travail, les résultats montrent que cette évocation est celle qui a le plus de chance de renvoyer à des éléments négatifs comme le « désagrément » (élément significativement plus présent que les autres termes évoqués). Elle renvoie aussi significativement plus à un certain « rapport au temps ». De la même manière le terme inducteur Emploi renvoie significativement plus à un « rapport au recrutement » ou encore à



la « politique de l'emploi ». Enfin les représentations de Métier et de Profession se distinguent par les idées de « compétence » (pour Métier) et « reconnaissance » (pour Profession).

Afin de questionner le lien professionnalisation-employabilité nous proposons ici d'observer les liens sémantiques de leurs racines : « Emploi » (pour employabilité) et « Profession » (pour professionnalisation). Une analyse factorielle des correspondances (AFC) permet de présenter toutes les réponses fournies sur un espace factoriel (schéma 4 ci-après) et d'entrevoir les éléments recueillis (carrés roses) en lien avec les éléments évoqués (carrés bleus) et donc les représentations étudiées.

**Schéma 4 • Représentation des spécificités sémantiques des représentations du Travail, de l'Emploi, de Métier et de Profession (Labbé, 2013)**



On entrevoit sur le schéma que les quatre représentations renvoient à des sens distincts (le schéma ne les représente pas les uns sur les autres en quelque sorte). Une première opposition s'observe de manière horizontale : les termes Travail et Emploi (à gauche) et Profession et Métier (à droite) semblent relever de deux champs sémantiques différents. Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle une première distinction consisterait à opposer deux rapports symboliques dans ce système représentationnel : à droite une dimension interne et plutôt identitaire (« vocation », « intégrité », « indépendance » renvoyant à des dimensions intra-individuelles) pour Métier et Profession et de l'autre côté, à gauche une dimension externe pour Emploi (« politique », « rapport au lieu » ne renvoyant plus à des dimensions internes aux personnes mais plutôt externes).

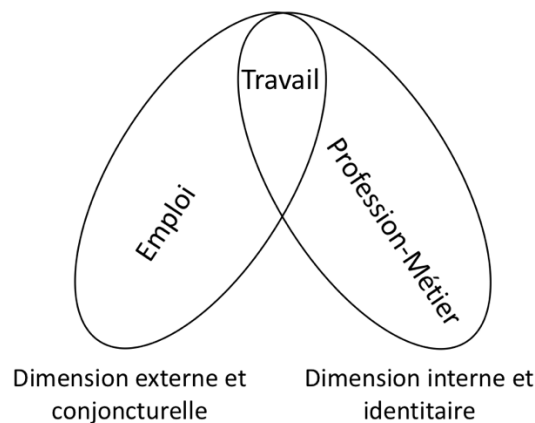
Une seconde distinction sémantique peut s'entrevoir de manière verticale cette fois et sépare les termes Travail et Emploi. Nous avons proposé de lire une tension entre la dimension revendicatrice du Travail (avec la présence des termes négatifs ici alors qu'ils sont absents partout ailleurs) et la dimension conjoncturelle de l'Emploi (politique en matière d'emploi...). Nous avons nommé cet espace le rapport opportuniste de ce système de représentation. Un dernier facteur, quant à lui, sépare Métier et Profession, il inscrit les termes dans un rapport identitaire différencié. Dans Métier

on entrevoit une identité personnelle axée sur les arts de faire (« compétence »), alors que Profession laisse entrevoir une identité sociale (sens entrevu dans « reconnaissance », *faire profession* c'est appartenir à un corps professionnel) et renvoie un certain statut social (pour plus de détails sur ces propositions voir Labbé, 2013).

Dès lors et pour répondre à notre questionnement de départ, la professionnalisation relèverait, dans ce système représentationnel, davantage d'un processus identitaire et interne alors que l'employabilité s'en distinguerait en renvoyant davantage à un processus externe à l'individu, l'inscrivant dans un rapport conjoncturel et lié aux politiques en place, au recrutement et au marché de l'emploi (et dont l'individu n'a pas la maîtrise). Il existerait donc deux types de relations sémantiques : une relation Travail-Emploi (dans laquelle l'employabilité s'inscrirait) renvoyant à une dimension externe et conjoncturelle et une relation Travail-Profession-Métier (dans laquelle la professionnalisation s'inscrirait) renvoyant à une dimension interne et identitaire (voir schéma 5 ci-dessous).

### Schéma 5 • Distinctions sémantiques dans le système représentationnel

#### Travail Emploi Métier et Profession



Contrairement au sens très interne donné à l'employabilité aujourd'hui (voir *supra*) qui assigne aux individus la responsabilité de leur situation vis-à-vis de l'emploi, les résultats de notre étude laissent peu entrevoir de dimension intra-individuelle à la représentation. La dimension interne, devenue quasi qualité intrinsèque, de tout un chacun, pour l'employabilité est absente des données que nous avons recueillies ici et donc des imaginaires collectifs interrogés.

Même si les résultats et nos interprétations restent à affiner, nous posons cependant l'hypothèse selon laquelle l'employabilité appartiendrait bien au système représentationnel du travail mais avec une inscription bien particulière, et plutôt éloignée des préoccupations émancipatrices et identitaires entrevues dans les objets Profession et Métier et donc de l'idée de professionnalisation (telle que nous l'appréhendons dans nos travaux). Chez les personnes interrogées, l'emploi, et par déduction l'employabilité, renfermerait des considérations plutôt extra-individuelles (des facteurs dont ils n'ont pas la maîtrise) celles du marché de l'emploi et des politiques qui peuvent jouer sur les recrutements.

## Conclusion

« *L'emploi : un point aveugle, un concept absent, du champ scolaire à l'université pour des raisons différentes* » titrait Bedin en 2014 (p. 29). Nous sommes d'accord avec l'auteure pour dire qu'il semble important de s'intéresser à la notion d'employabilité dans une discipline qui s'empare largement des questions de professionnalisation. C'est ce que nous avons tenté d'approcher en reprenant deux de nos recherches portant sur les représentations de la professionnalisation et sur le système représentationnel du travail afin de poser les bases de futurs travaux sur l'employabilité.

On l'a vu, si l'idée d'employabilité semble présente chez les étudiants quand on questionne leurs représentations de la professionnalisation, elle est cependant accompagnée de préoccupations et d'inquiétudes. Nous avons vu aussi qu'aborder l'univers représentationnel du Travail pouvait révéler des spécificités représentationnelles selon que l'on aborde la sphère externe ou interne (travail-emploi *versus* travail-profession-métier). La place de l'employabilité dans ces deux dimensions semble être bien spécifiée. Il y aurait en quelque sorte un système représentationnel comprenant la relation travail-emploi, externe à l'individu et un système représentationnel comprenant la relation travail- profession-métier qui appartiendrait à une dimension davantage interne et identitaire (dans une idée de développement professionnel voire d'émancipation individuelle et/ou collective).

Le risque entrevu dans les questions relatives à l'employabilité semble tenir au fait que ce concept déplace la responsabilité du problème sociétal de l'emploi sur les individus. Selon Mercier (2011), chercheuse en sciences de gestion, ayant dressé un intéressant état de l'art sur la notion, l'employabilité serait un nouvel élément de rhétorique en gestion des ressources humaines permettant d'amener un nouveau contrat psychologique entre salariés et organisations. Avec l'avènement de l'employabilité, le lien serait changé : alors que les organisations offriraient un co-engagement (sécurité de l'emploi contre engagement et fidélité des employés), elles offriraient à présent la garantie d'un développement professionnel individualisé (hors les murs car la tâche reviendrait aux différents systèmes éducatifs) garantissant un maintien dans l'emploi (hors les murs aussi, on parle à présent de carrières sans frontières). Le concept s'accompagnerait donc, selon l'auteure, d'un désengagement des organisations envers leurs employés qui ferait porter la responsabilité des problématiques de l'emploi sur les individus et non plus sur les organisations et institutions. Enfin, Mercier met en garde car « *le message d'employabilité fait également reposer sur l'individu la seule responsabilité de son échec* » et « *le nouveau contrat psychologique se fait sur la base de la peur* » (p. 12 et 13). Car en effet, si le terme apparaît, comme le dit Danvers (2009), avec un sens statistique au départ et plutôt sociétal (on parle du taux d'employabilité d'un type de population par exemple), il a dérivé pour être rattaché aux individus : il perd cette notion de statistique sociétale pour devenir une quasi qualité intrinsèque à chacun, une assignation individuelle en quelque sorte : c'est sans doute à ce niveau que les incidences adéquationnistes questionnent le plus les chercheurs en sciences de l'éducation que nous sommes.

Car en effet, nous sommes bien loin des préoccupations éducatives et émancipatrices que nous avons entrevues dans les notions de profession et de métier, ou dans l'éducation en général. Dès lors, plusieurs niveaux idéologiques questionnent la généralisation du concept d'employabilité :

- la montée en puissance du *personnalisme* contre le *collectivisme* que décrivait déjà Dubois (en 2009),
- le déplacement des responsabilités sociétales sur les individus s'accompagnant de mal-être et de souffrance (avant même la recherche d'emploi, on l'a vu chez nos propres étudiants pour qui les questions relatives à l'emploi s'associent à de la crainte) ;
- le détournement de l'éducation pour l'« économie du savoir » (Azam, 2004) avec une éducation vouée à développer non plus les hommes mais le taux de croissance des états.

« Dans notre monde tout professionnel et prosaïque, un monde en quête de profit instantané, gestions de crises et limitation des dommages, tout ce qui ne peut prouver sa compétence-clé est un peu louche » déclare Bauman (2006) dans son ouvrage majeur *La vie liquide*.

L'employabilité semble être une notion complexe et polémique et appréhender ces questions en sciences de l'éducation nécessitera sans doute de questionner (pour mieux les appréhender) les représentations mais aussi les idéologies sous tendues dans les différentes prises de positions. Car en effet, nous redoutons une méprise dans les politiques éducatives (transformation de la formation initiale et de la formation tout au long de la vie) et dans leurs applications, « *la dérive à culpabiliser les individus en leur faisant payer seuls, le coût d'efforts permanents pour l'entretien de compétences tout au long de l'existence* » (Danvers, 2009). Dès lors, nous avons une responsabilité, celle de faire des questions d'employabilité, l'affaire de tous et non pas celle de l'étudiant seul<sup>6</sup>.

## Bibliographie

- Abric J.-C. (1993), « Central system, peripheral system : Their functions and roles in the dynamic of social representations », *Papers on social representations*, (2), p. 75-78.
- Azam G. (2004), Éducation, droit ou service économique ? », *Empan* 56(4), 27, <https://doi.org/10.3917/empa.056.0027>
- Bauman Z. (2006), *La vie liquide*. (C. Rosson, Trad.), Rodez, Le Rouergue - Chambon.
- Beauvois J.-L. (2011), *Les influences sournoises : Précis des manipulations ordinaires*, Paris, François Bourin Éditeur.
- Bedin V. (2014), « "L'évaluation-formation-emploi" : un objet de recherche encore introuvable en sciences de l'éducation, une problématique à co-construire entre disciplines », in C. Bédoué, V. Bedin et S. Croity-Belz (coord.), *Évaluation Formation Emploi : un chantier pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, p. 23-37.
- Boltanski L. et Bourdieu P. (1975), « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), p. 95-107.
- Cartaud E. et Labbé S. (2010), « L'étude des représentations sociales du travail : Pour une communication professionnelle et professionnalisante », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, Suisse.
- Danvers F. (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Univ. Septentrion.
- Dubois N. (2009), *La norme d'intériorité et le libéralisme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Flament C. et Rouquette M.-L. (2003), *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.
- Fuchs V. (2011), *Le dictionnaire de l'emploi, de l'insertion, et de la formation*, Lyon, Chronique sociale.
- Gachassin B. (2013), *Université et professionnalisation : quels liens chez les étudiants en Sciences de l'Éducation ? Une approche par la théorie des représentations sociales*, Toulouse, Université de Toulouse.

---

<sup>6</sup> Quand nous disons ici que cette responsabilité doit devenir une affaire de tous, nous reprenons les idées d'une réponse à un appel à manifestations d'intérêt que nous avons récemment réalisé avec Naïma Marengo et Loïc Gojard dans le cadre d'un appel à projets du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche concernant l'insertion professionnelle d'étudiants diplômés de filière SHS et LLA (le Projet P.O.S.I.T.I.F). Dans ce projet, l'insertion professionnelle (et non l'employabilité), doit rester une affaire sociétale qui permette aux individus de ne plus rester seuls face aux problématiques qui leur sont extérieures, mais accompagnés des multiples acteurs (y compris ceux du marché de l'emploi) afin de réfléchir ensemble aux solutions permettant une meilleure adéquation formation-travail.

- Gachassin B., Labbé S. et Mias C. (2013), « Les étudiants en Sciences de l'Éducation face à la professionnalisation à l'Université : une représentation émergente et encore contrastée », *Recherche et formation*, 73, p. 37-56.
- Hébrard P. (2013), « Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (30), 17-34. <https://doi.org/10.4000/dse.189>
- Hille F. et Labbé S. (à paraître), « Introduction », In *ProfessionnalisationS : repères et ouvertures*.
- Jodelet D. (1991), *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Jorro A. (2014), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Labbé S. (2013), « Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? », *Chroniques du travail*, 3, p. 94-113.
- Lac M., Mias C., Labbé S., & Bataille M. (2010), « Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation », *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*, 24.
- Ledrut R. (1966), *Sociologie du chômage*. Vol. 1, Paris, PUF.
- Lo Monaco G., & Rateau P. (2016), « Méthodes d'étude de la structure des représentations sociales », *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 135-148.
- Maillard F. (2013), « Les diplômés professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, p. 35-52.
- Mercier E. (2011), « Développer l'employabilité des salariés : rhétorique managériale ou réalité des pratiques », *Cahier de recherche n°2011-6*.
- Orianne J.-F., Moulart T., Mauroy C., Vanderberghe V., & Waltenberg F. (2004), *Mises en oeuvre locales des formules d'activation des politiques d'emploi*, Academia Press.
- Rouquette M.-L. (1996), « Représentation et idéologie », in J.C. Deschamp & J.L. Beauvois, *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble, PUG.
- Sonntag M. (2007), "Controverses au coeur de la notion de compétence », p. 105-118, <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1986.0562>
- Vergès P. (1992), « L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de Psychologie*, 45, p. 203-209.
- Wittorski R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Wittorski R. (2011), « Les rapports entre professionnalisation et formation », *Éducation permanente*, 188, p. 5-10.
- Wittorski R. (2014), « Professionnalisation », in A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, p. 233-236.



# La professionnalisation peut-elle ignorer l'adéquation formation emploi ?

*Catherine Béduwé\**

Pour<sup>1</sup> les économistes, l'employabilité peut être entendue comme la capacité d'un individu à obtenir un emploi, laquelle dépend de l'appréciation qu'a un employeur des capacités productives d'une personne (Gazier, 1990). La formation, notamment professionnelle, permet à l'individu d'augmenter ces capacités et donc son employabilité. Selon cette logique, l'étudiant développe son employabilité tout au long de son parcours universitaire par le biais des formations suivies et des actions de professionnalisation mises en place par les Universités. Cette employabilité sera ensuite évaluée par les employeurs au moment de son insertion professionnelle et sera déterminante pour sa réussite professionnelle. Mais si en langage européen la notion d'employabilité constitue « la pierre angulaire » des transformations en cours dans l'enseignement supérieur - au point que le terme a supplanté celui de professionnalisation (voir contribution de Catherine Soldano dans cet ouvrage) – la notion d'employabilité reste peu usitée en France au sein du système de formation initiale. La notion d'insertion professionnelle lui est préférée, quitte à lui conférer une dimension performative : la professionnalisation a comme objectif d'assurer l'insertion professionnelle et les formations sont jugées à l'aune de la réussite de leurs diplômés sur le marché du travail. Ainsi, la loi LRU de 2007, en application des directives européennes, fait de l'orientation et de l'insertion professionnelle une nouvelle mission des universités, impose que soit créé dans chaque université un Bureau d'aide à l'insertion professionnelle, demande la publication régulière de taux d'insertion professionnelle à l'issue des diplômes proposés afin d'aider les étudiants dans leur choix de formation, mais ne mentionne pas le terme d'employabilité.

Pourquoi cette réticence française à utiliser la notion d'employabilité pour évaluer la professionnalisation ? Une explication serait que l'employabilité renvoie à une vision jugée trop libérale du marché du travail en ce sens qu'elle ignore la qualité de l'emploi trouvé pour ne s'intéresser qu'à l'éviction du chômage et la stabilisation de la relation d'emploi. Or en France, la professionnalisation peut être vue, au contraire, comme le fait de donner aux jeunes, avant tout, un capital humain fait de compétences spécifiques correspondant à un domaine professionnel précis, en réponse à une demande économique connue – ou supposée connue. Ce qui suppose que l'obtention par le diplômé d'un emploi en « adéquation » avec ces compétences spécifiques est un signe de la qualité de sa formation professionnelle. Cette recherche d'un emploi en adéquation ou en correspondance avec la formation peut cependant prendre du temps et nécessiter quelques tâtonnements au cours d'une période de transition : c'est le processus d'insertion professionnelle qui laisse au jeune le temps de trouver un emploi à sa convenance. Ainsi l'usage de la notion d'insertion professionnelle voudrait souligner que la professionnalisation en France ne consiste pas seulement à préparer les étudiants au marché du travail, à leur donner une employabilité générale, mais qu'elle entend leur donner les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession particuliers.

---

\* TSM-Research (Toulouse School of Management-research), UMR CNRS 5303, Université Toulouse Capitole, et membre du Centre Associé Régional du Céreq à Toulouse.

<sup>1</sup> Ce travail doit beaucoup aux analyses impulsées avec Virginie Mora depuis 2015 et aux discussions qui s'en sont suivies. Qu'elle en soit ici remerciée.

Ainsi, la référence à la performance du processus d'insertion plutôt qu'à celui d'employabilité pour désigner l'objectif de la professionnalisation reposerait sur une vision plus exigeante des relations entre formations et emplois en supposant explicitement l'existence d'un lien de causalité entre formation et emploi. Poser le problème ainsi soulève immédiatement, on le sait, les questions aussi éternelles que difficiles que sont la définition de l'insertion professionnelle (Vincens, 1997 ; Vernières, 1997 ; Giret, 2000 ; Verdier, 2016), la mesure des relations entre formations et emplois (Giret, 2015) et l'explicitation du rôle intrinsèque de la formation dans la réussite professionnelle des diplômés (Béduwé & Vincens, 2011 ; Béduwé, 2015). Elles n'en sont pas moins légitimes et les liens entre évaluation, professionnalisation et employabilité relèvent, nous semble-t-il, de ces trois dimensions.

En réalité, les notions d'employabilité et de réussite de l'insertion professionnelle ne s'opposent pas aussi franchement parce que la professionnalisation de l'enseignement supérieur a évolué. Ainsi en 2007, la loi LRU a entériné la logique européenne d'employabilité en rendant les universités responsables et même comptables du succès de l'insertion professionnelle ultérieure de leurs étudiants. Ceci les a conduites à envisager la professionnalisation comme une préparation au marché du travail de tous les étudiants, que ce soit par le contenu des formations dans une perspective de spécialisation des savoirs ou par la mise en place de modules de professionnalisation (formation à la recherche d'emploi, développement du projet professionnel, bilan de compétences, stages obligatoires pour tous, aide à l'insertion professionnelle ...) (Gayraud *et al.*, 2011). Ces évolutions font que la professionnalisation devient de plus en plus une question individuelle. C'est l'étudiant qui se professionnalise. Il acquiert des compétences qui, parce qu'elles sont susceptibles d'être appréciées par un employeur, lui permettront de trouver du travail : logique d'employabilité. Mais on peut également penser que cette professionnalisation est portée par un projet professionnel et que l'emploi cherché doit être un emploi de qualité et qui lui convient : logique de réussite professionnelle.

On est ainsi conduits à s'intéresser à la manière dont un étudiant acquiert les compétences qui vont lui servir dans sa vie professionnelle et qui constituent sa « professionnalité » (Béduwé & Mora 2017). Cette professionnalité, personnelle à l'étudiant, dépend à la fois du contenu et de la diversité de tous les épisodes formatifs vécus lors de son parcours d'études à l'université mais aussi et plus généralement, de toutes les expériences « professionnalisantes » de son parcours de vie extérieur à l'université. Selon les cas, ces compétences seront inscrites dans un champ *spécifique* ou *disciplinaire* (celui de son diplôme terminal), ou bien s'avèreront plus générales et transversales à plusieurs domaines ou encore correspondront à des signaux distinctifs (Béduwé & Mora, 2016). Ces compétences, leur forme, leur nature, leur diversité et leur complétude, leur lien plus ou moins explicite avec la formation reçue et les diplômes engrangés reflètent la complexité des attentes individuelles. Elles engendrent une grande diversité des situations individuelles au moment de l'insertion, y compris lorsque les étudiants achèvent leurs études avec le même diplôme, qui sont également le reflet de la complexité des attentes des employeurs.

On est ainsi tentés de reformuler la question fédérative de l'ouvrage : la professionnalisation peut-elle ignorer l'adéquation formation emploi ? Certaines des compétences qui font la professionnalité d'un diplômé renforcent-elles ses chances d'obtenir un emploi conforme aux acquis de sa formation ?

Nous essayerons de répondre à cette question en trois parties. La première reviendra sur la manière dont l'insertion professionnelle et l'employabilité envisagent la réussite professionnelle et prennent en compte - ou non - la correspondance formation emploi. La deuxième partie portera sur la manière dont les étudiants construisent leur professionnalité et de quels types de compétences elle se compose. On utilisera ici les résultats d'une recherche précédente proposant une mise en œuvre de la notion de professionnalité à l'aide des données de l'enquête Génération 2010 (Béduwé, Mora,



2016 et 2017). Enfin, dans une troisième partie, et toujours à l'aide des données de l'enquête Génération 2010, on testera l'impact de cette professionnalité et de son contenu sur la réussite de l'insertion professionnelle. Plusieurs indicateurs seront mobilisés, notamment en termes de correspondance formation emploi.

## 1. Insertion professionnelle et employabilité : quelle place pour la relation formation emploi ?

### 1.1. Professionnalisation et insertion professionnelle : la quête de l'emploi adéquat ?

La persistance d'une pensée adéquationniste marquant profondément la relation études emploi, spécifique à la France, est mise en avant par Charles (2014) dans une analyse comparative avec les modes de préparation à l'emploi des étudiants au Royaume-Uni et en Suède. Selon lui, la plupart des formations initiales dites professionnelles en France « assurent une pré-professionnalisation, c'est-à-dire un processus de qualification professionnelle institutionnalisé dans la formation initiale et principalement focalisé sur les compétences professionnelles » (notamment via les stages prolongés ou l'alternance). Ce processus, destiné à « préparer à l'exercice d'un métier par l'acquisition de savoir-faire et savoir-être spécifiques » au sein même de l'école, est une pré-professionnalisation « ...parce que les dispositifs de professionnalisation s'inscrivent dans le cadre du curriculum et conditionnent le plus souvent l'obtention du diplôme » (p. 333). C'est une caractéristique dominante de l'enseignement supérieur français que, toujours selon Charles, ne partagent pas la Suède et l'Angleterre : « En France, il ne s'agit donc pas véritablement de faciliter l'employabilité des étudiants au travers de l'expérience étudiante qui dépasse largement les seuls enseignements formels (comme en Angleterre). L'objectif n'est pas non plus d'offrir des savoirs, garants de l'insertion professionnelle, tout en permettant des allers et retours entre études et emplois (comme en Suède). Les formations supérieures en France visent bien davantage à conférer aux étudiants, dans le cadre du cursus, des compétences essentiellement professionnelles » (p. 335). Cette pré-professionnalisation est ensuite prolongée par la période d'insertion professionnelle qui constitue une forme de sas entre les études et l'accès à l'emploi proprement dit. Pour Charles, cette expression « suggère l'idée d'une étape transitoire, d'un entre-deux fait d'incertitudes et de situations instables, parfois ambiguës, avant l'intégration dans l'emploi, stable selon la norme » (p. 328). Autrement dit, la professionnalisation ne s'arrête pas avec la fin des études initiales mais se prolonge quelques temps avec l'entrée sur le marché du travail, le temps que le processus qui verra l'étudiant se stabiliser dans un emploi qui lui convient, s'achève.

La fin du processus d'insertion est une question largement débattue que l'on pourrait résumer en disant qu'elle correspond à l'obtention d'une situation professionnelle à la fois stabilisée (Vernières 1997 ; Giret, 2000) et en relation avec les attentes de l'étudiant (Vincens, 1997). Ces attentes, à la fois subjectives et objectives, dépendent des priorités que se donne un individu et des valeurs qui sont les siennes. L'évaluation du processus d'insertion professionnelle doit alors tenir compte de la qualité de l'emploi trouvé, notion multifactorielle chez les débutants (Moncel, 2012) et au cœur des comparaisons et des évaluations internationales des politiques d'emploi faites par les économistes (Davoine & Erhel, 2007).

La qualité d'un emploi peut s'apprécier à travers les caractéristiques objectives du poste (salaire, niveau d'emploi occupé, stabilité, temps partiel, promotion et accès à la formation continue...) et la manière dont les jeunes en rendent compte (satisfaction professionnelle, sentiment de déclassement, de réalisation professionnelle ...). Dans le cas des formations générales (licences), la question de la qualité de l'emploi trouvé relève tout autant de la stabilité de la situation

professionnelle, du salaire et du niveau d'emploi atteints (Lemistre, 2012) que de la satisfaction professionnelle de l'étudiant et de l'existence d'un lien explicite avec son projet professionnel. Ainsi, pour Delès (2017, p. 14), chez les étudiants littéraires « *Le projet professionnel se présente comme l'équivalent fonctionnel dans les formations généralistes de l'adéquation de fait dans les formations professionnalisantes* ».

Dans le cas des formations professionnelles initiales qui entendent donner aux étudiants les compétences attendues ou supposées attendues par les entreprises, on est tentés de chercher la qualité dans le fait que ces compétences sont effectivement utilisées professionnellement par la suite. Ceci paraît cohérent avec une professionnalisation de l'enseignement supérieur très largement basée sur la spécialisation des diplômes et la régulation des effectifs en fonction des besoins des entreprises, quand bien même il ne s'agit pas de garantir à tous les étudiants qu'ils obtiendront un emploi conforme. La mesure de cette conformité, le choix des indicateurs pour tester de la bonne correspondance entre formation reçue et emploi occupé est difficile, comme en témoigne le survey réalisé par Giret (2015). Trois dimensions sont habituellement convoquées (voir ouvrage collectif coordonné par Giret, Lopez, Rose, 2005) : la correspondance en termes de niveau (déclassement), la correspondance en termes de spécialité (adéquation) et enfin la correspondance telle que ressentie par les jeunes en emploi (adéquation ou déclassement subjectifs).

La mesure de l'adéquation entre spécialités de formation et d'emploi est certainement la plus délicate, à la fois théoriquement et méthodologiquement. On peut résumer brièvement cette difficulté en soulignant que l'adéquation est au cœur des politiques de professionnalisation des diplômes mais que sa mesure ne peut servir à évaluer la performance de cette politique, sans tomber dans une logique « adéquationniste » largement dénoncée par les chercheurs (Ourliac, 2005 ; Béduwé & Giret, 2009 ; Bruyère & Lemistre, 2010). D'un côté, et dans le cadre de la théorie du capital humain, les emplois visés *a priori* par la formation sont ceux qui, en retour, doivent permettre de valoriser la formation de manière optimale (Dupray, Recotillet, 2005 ; Giret, Moullet, 2005 ; Charnoz, 2011). Mais cette correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi (adéquation) est loin d'être assurée, y compris pour les formations professionnelles (Chardon, 2005 ; Lainé, 2005 ; Béduwé & Giret, 2010). Cette absence de correspondance formelle entre diplôme et emploi, y compris au sein des filières professionnelles, est compréhensible et ne constitue pas un problème en soi (Rose, 2005). Elle est inhérente à un marché du travail où les acteurs – les diplômés et les employeurs – sont libres de se choisir (Vincens 2005) et où l'appariement – toujours singulier – entre un individu et un emploi se fait sur la base d'un échange de compétences qui ne se réduisent pas à celles certifiées par le diplôme. La correspondance formelle des spécialités peut être considérée que comme un fait statistique, variable selon le type de diplôme terminal et sa spécialité et dépendant du fonctionnement du marché du travail à un moment donné (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007).

En revanche, à diplôme donné, il est possible que des facteurs extérieurs aient une influence sur ces correspondances. Ainsi Couppié, Giret et Lopez (2005) ont montré la prégnance et la persistance des taux de déclassement et d'adéquation pour deux générations insérées dans des conjonctures différentes. De leur côté Dupray et Recotillet (2005) ont pu établir l'effet positif d'un parcours de formation atypique sur la correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi. C'est ainsi que nous allons chercher à savoir si la professionnalité qu'acquiert un étudiant au fil de son parcours, – notamment lorsqu'elle lui apporte des compétences spécifiques complémentaires à celles certifiées par son diplôme terminal – renforce cette correspondance.

## 1.2. Professionnalisation et employabilité : à la recherche d'une relation d'emploi durable

En comparaison, le terme d'employabilité semble ignorer la question de la qualité de l'emploi trouvé, et notamment sa bonne correspondance avec la formation suivie, de même que – ou peut-être parce que – son usage passe sous silence l'idée d'une période de transition nécessaire à l'ex-étudiant pour obtenir un « bon » emploi. Historiquement, et comme le soulignait Lefresne dès 1999, l'utilisation du terme laisse penser qu'il s'agit plus, dans une perspective très libérale importée des Etats Unis, de préparer les étudiants au marché du travail que de les former pour occuper des emplois dans un champ professionnel circonscrit, nécessitant des compétences particulières<sup>2</sup>. La traduction du terme « *employability* » a d'ailleurs dès l'origine suscité des tensions entre pays au sein de l'Europe et certains, dont la France, l'ont systématiquement traduit par « capacité d'insertion professionnelle ». On peut y voir une forme de résistance<sup>3</sup> à ce positionnement libéral mais aussi, plus récemment, à la connotation extrêmement stigmatisante des qualificatifs « employable » et surtout « inemployable » qui peuvent en découler (Maillard, 2017).

L'employabilité est effectivement, et depuis toujours, au cœur d'enjeux opérationnels forts au croisement de l'économique et du social - il s'agit d'évaluer l'employabilité d'un individu pour savoir de quel type de politique d'aide il relève -, ce qui suscite polémiques et controverses. C'est particulièrement le cas dans la sphère éducative où son usage est perçu comme une instrumentalisation de la formation au service d'une concurrence accrue entre les individus (Tiffon, Moatty, Glaymann, Durand, 2017). Gazier (2012, p.498) souligne que « *Entendue comme l'aptitude à trouver et conserver un emploi « normal », c'est-à-dire non protégé, l'employabilité a souvent focalisé l'attention de ses utilisateurs sur les aptitudes et motivations individuelles, semblant ainsi exonérer les autres acteurs du marché du travail, et en particulier les entreprises, de toute responsabilité en matière d'accès à l'emploi ou encore de qualité de l'emploi* ». Mais cet auteur montre aussi que l'employabilité a connu, au fil du temps, de multiples versions. Si certaines, anciennes et d'inspiration effectivement très libérale, font la part belle à l'initiative et à la responsabilité individuelle (Employabilité-performance et Employabilité initiative), la plus récente (Employabilité interactive), dans une approche beaucoup plus systémique et relative des relations entre Formation et Emploi, entend prendre en compte les interactions entre capacités individuelles et fonctionnement du marché du travail. Aucune des sept définitions recensées par l'auteur n'évoque cependant la qualité de l'emploi autrement qu'à travers la stabilité de la relation d'emploi.

L'utilisation du terme employabilité s'inscrit dans une approche par les compétences des relations entre formations et emplois, venant se substituer à une approche par la qualification. Ces compétences, formelles ou informelles, acquises au fil de parcours et d'expériences individuelles entendent élargir les savoirs et qualifications délivrés par un processus d'apprentissage souvent long et reconnu par un diplôme et/ou un parcours formalisé et que partagent tous les diplômés (Zarifian, 2006 ; Monchâtre, 2010). Ce faisant elle individualise la relation entre professionnalisation et emploi et met l'accent sur la responsabilité de l'individu dans la nécessité de se former et d'adapter ses compétences aux évolutions professionnelles qui ne manqueront pas de survenir. Dans

<sup>2</sup> Lefresne 99, p. 466 « *Measures aim above all to help individuals acquire human capital (qualifications, work experience), in order to improve their competitive position on labour market. However, this improvement in their competitive position - and this is another fear - can also result from a purely functional and immediate adaptation to the post to be occupied, which would at the same time take away the worker's control over his professional value and consequently his power to claim his position, wage and a certain level of security.* »

<sup>3</sup> Ibid. p. 466: « *The liberal model is therefore becoming the implicit point of reference, which accounts for a certain degree of tension concerning the word itself. The fact that German, Spanish and French texts use equivalents of "capacité d'insertion professionnelle" and reject the term "employability" while the Italians opt for "occupabilità" illustrates a degree of resistance to this implicit model. The alternative would be to establish an explicit model, setting out the diversity of referents signified by the same signifier, thus removing all ambiguity.* »

l'enseignement supérieur, l'usage de cette notion fait que l'étudiant est mis en avant comme acteur de son parcours de formation ou de son parcours professionnel (Brucy, 2012). Il devient en partie responsable de la construction de sa professionnalisation à travers les « choix » de formation qu'il opère (fortement contraints par l'offre et dépendants de ses réseaux socio-personnels), les diplômes qu'il accumule mais aussi - de fait - par les épisodes à caractère plus ou moins professionnalisant qui jalonnent son parcours d'études et viennent compléter ces enseignements formels (Béduwé et Mora, *op. cit.*). Responsable de son employabilité, il devient ainsi en partie porteur du succès ou de l'échec de son insertion professionnelle. On est loin du rôle plutôt passif de l'étudiant qu'évoque pour Charles (*op. cit.*, p.328), l'expression d'insertion professionnelle dans le cas français « *comme si le processus d'insertion émanait fondamentalement d'une force extérieure aux étudiants* ».

L'usage du terme employabilité dans l'univers de la formation initiale fait donc la part belle à la notion d'adaptabilité en inscrivant les compétences / qualifications / aptitudes professionnels d'un individu dans le long terme d'une carrière que les évolutions de l'emploi prévoient changeante. C'est le sens de la définition de l'employabilité affichée sur le site européen de l'enseignement supérieur (EHEA) « *Graduates'ability to sustainably hold one's own on the labour market* » que l'on peut traduire comme « La capacité des diplômés à se maintenir durablement sur le marché du travail ». Pour atteindre cet objectif, il est précisé que « *it is not enough to graduate with the knowledge and skills needed for a start in the individual professional life. The graduate should dispose as well of the ability to reflect on experiences, perspectives and to link those with the constant enhancement of her/his individual competences in order to progress and successfully cope with change throughout (working) life.* » En déplaçant ainsi la focale sur les capacités d'adaptation et le long terme, en mettant en avant la responsabilité de l'individu dans le maintien et le développement de ses compétences quoi qu'il arrive, cette définition de l'employabilité ne fait pas de la nature des premiers emplois occupés à l'issue de la formation initiale, et notamment leur lien avec les compétences acquises, une question centrale. Cependant, dans le même paragraphe, le site de l'EHEA précise : « *"Employability" is used for the ability to purposefully use all the different competences in order to fulfil given professional tasks and/or to reach own professional targets and to adapt these competences to new environments and requirements* ». Autrement dit, l'employabilité est (aussi) au service de l'accomplissement de tâches professionnelles spécifiques et/ou de la réalisation d'un projet professionnel. La notion d'expertise professionnelle n'est donc pas absente de cette définition, sous réserve de les adapter dès que l'environnement l'exige. Wittorski (2011, p. 7) fait un parallèle entre cet objectif européen « d'employabilité permanente » et celui de « professionnalisation durable »<sup>4</sup>.

En conclusion, la professionnalisation ne peut ignorer l'employabilité des étudiants, pas plus qu'elle ne peut passer sous silence qu'en France, son objectif premier est de donner à l'étudiant des compétences spécifiques à un domaine professionnel en vue de son insertion professionnelle. Mais là où l'employabilité semble privilégier les critères d'accès à un emploi durable (quitte à supposer qu'il est durable parce qu'il convient à l'individu pour des raisons non explicitées), la référence au processus d'insertion professionnelle suppose l'accès (rapide) à un emploi qui correspond à la formation reçue). Bien qu'aucune formation, même professionnelle, même sélective, ne garantisse à tous ses étudiants un tel emploi, la professionnalisation a pour but d'augmenter les chances d'y parvenir.

---

<sup>4</sup> Voir la contribution de Catherine Soldano dans cet ouvrage qui montre que le terme de professionnalisation n'existe pas dans les textes européens, tandis que, en France, celui d'employabilité « *se fonde dans un processus de professionnalisation des études universitaires engagé dès la fin des années soixante* ».

## 2. Comment les étudiants acquièrent leur professionnalité

### 2.1. La professionnalité au-delà du diplôme

La professionnalisation d'un étudiant ne tient pas seulement au contenu des diplômes qu'il a pu accumuler ni à sa filière de formation (IUT, STS ou fac...), même s'ils sont souvent déterminants. La professionnalisation d'un étudiant se fait également à travers les divers épisodes inhérents à son parcours de formation (stages, séjours à l'étranger, modules de professionnalisation...) ou inscrits dans sa trajectoire de vie étudiante (travail salarié en cours d'études, travail associatif, voyages culturels...). Tous les étudiants, quelles que soient les études entreprises, peuvent connaître de tels épisodes, à leur initiative ou à celle de leur établissement, mais tous ne connaissent pas les mêmes. Ces épisodes sont – potentiellement – support au développement de compétences et de signaux professionnels en ce sens qu'ils peuvent intéresser un futur employeur. Le résultat de ce processus d'accumulation, complexe et largement individuel, dote l'étudiant d'une professionnalité personnelle, supplémentaire ou complémentaire à son diplôme terminal (Béduwé et Mora, *op. cit.*).

Définie ainsi, comme le résultat d'un processus très large de formation à la fois explicite et implicite et faisant appel aux opportunités et expériences individuelles, la professionnalité partage avec l'employabilité le fait de donner aux étudiants la capacité à trouver un emploi durable. Elle s'en distingue en ce sens qu'elle se situe au sein de la formation (initiale) et en amont de l'insertion professionnelle et de l'emploi. Elle est par ailleurs porteuse d'attentes spécifiques de l'étudiant qui, bien que complexes, peuvent l'inciter à chercher un emploi très précis. Cette professionnalité ne devient employabilité qu'à l'épreuve du marché du travail, dans une perspective de résultat. Dit autrement la professionnalité fait référence au parcours de l'étudiant en situation de formation (initiale) tandis que l'employabilité ne prend sens qu'en référence à sa trajectoire professionnelle, c'est-à-dire à l'état du marché de l'emploi (Dietrich, 2013).

Cette distinction, qui peut sembler fragile, nous paraît utile dès lors qu'il s'agit de mesurer les effets de la professionnalisation sur l'accès à l'emploi des étudiants. Des étudiants titulaires d'un même diplôme terminal peuvent avoir développé des professionnalités différentes qui sont susceptibles de jouer sur le déroulement de leur insertion professionnelle et la qualité de l'emploi trouvé.

De quoi est faite cette professionnalité ?

### 2.2. Une professionnalité plus ou moins circonscrite au champ des études

Chacun des épisodes professionnalisant d'un parcours (stages, travail en cours d'études, modules etc.) peut apporter à l'étudiant des compétences à même de compléter celles délivrées par les enseignements formels qu'il a suivis et qui sont validées par un diplôme (Calmand et alii, 2015). Plus précisément, la professionnalité donne des compétences que nous avons décrites selon trois registres (Béduwé et Mora, 2016) : des compétences disciplinaires (ancrées dans un domaine professionnel plus ou moins circonscrit), des compétences transversales (capacité d'adaptation, motivation, esprit d'ouverture, acculturation au marché du travail...) et enfin des signaux distinctifs qui garantissent que les compétences affichées sont effectivement détenues (passage par une filière sélective, mention, double diplôme ...).

*Les compétences disciplinaires ou compétences professionnelles spécifiques* sont les compétences à la fois théoriques et pratiques, délivrées par les diplômes explicitement orientés vers un domaine professionnel plus ou moins circonscrit. Pour Gayraud et alii (2011), elles reposent « sur l'apprentissage de trois niveaux de ressources nécessaires à l'exercice des métiers visés : les savoirs ou

*connaissances fondamentales fondatrices d'une activité professionnelle, les savoir-faire nécessaires à son exercice et les savoir-être liés à la socialisation à la culture spécifique d'un groupe professionnel.* » Si les savoirs professionnels sont enseignés dans les diplômes professionnels (BTS, DUT, L3, M2pro...), les savoir-être et savoir-faire sont acquis ou renforcés par toutes les expériences en milieu de travail qui permettent leur mise en application, c'est-à-dire qui transforment des savoirs disciplinaires en qualifications. Pour les employeurs, ces compétences minimisent le coût et le temps de formation spécifique à l'occupation d'un poste de travail donné (Giret & Moullet, 2008 ; Béduwé & Larré, 2000). Ces compétences ne se réduisent pas à la spécialisation des savoirs. Elles font partie d'un corpus de savoirs et connaissances dans un domaine académique ou professionnel qui peut être plus large que ne le laisse entendre la spécialité du diplôme terminal. Elles concourent à améliorer l'employabilité en améliorant son information sur les postes qui lui sont accessibles et en améliorant son avantage comparatif sur une gamme d'emplois plus ou moins connexes à ceux explicitement visés par son diplôme (Béduwé & Vincens, 2011).

Ainsi certains stages, les situations d'alternance (apprentissage ou contrats de professionnalisation) mais également certaines expériences extra-universitaires, sociales ou professionnelles, menées parallèlement aux études peuvent permettre l'acquisition de compétences disciplinaires dès lors qu'elles entretiennent un lien avec les études. On peut également faire l'hypothèse que ces expériences seront d'autant plus riches en compétences disciplinaires qu'elles auront été nombreuses et longues. A l'opposé, un stage court sans mise en application des connaissances, un stage à l'étranger à visée culturelle ou un job étudiant à caractère alimentaire témoignent surtout d'une préparation au marché du travail et de l'acquisition de compétences plus générales, transférables d'un secteur à l'autre.

Chaque étudiant possède des compétences plus ou moins importantes dans chacun de ces registres mais c'est leur combinaison qui va intéresser un futur employeur. Comme le montre Lazear (2003) les entreprises peuvent être différenciées selon le poids qu'elles accordent aux différents types de compétences que possède un individu (*skill-weights approach*). En ce sens aucune des compétences de l'individu considérée seule n'est spécifique à l'entreprise qui les considère toutes comme générales. En revanche leur « combinaison pondérée » s'avère spécifique aux besoins d'une entreprise, chaque entreprise pouvant d'ailleurs accorder un poids différent à chacune des compétences. Ceci incite, au moment d'évaluer la correspondance entre son diplôme et l'emploi occupé par un ex étudiant, à tenir compte de chacun des types de compétences qui composent sa professionnalité d'un étudiant, et non pas seulement de son surplus éventuel en compétences disciplinaires.

### **2.3. La professionnalité relativise le rôle du diplôme au moment de l'insertion professionnelle**

Pour les économistes, le diplôme a plusieurs sens (Germe, 2000) : d'une part il certifie la fin d'un parcours de formation et l'acquisition de compétences susceptibles d'être mises en œuvre dans l'activité de travail et d'accroître la productivité du futur salarié ; et d'autre part il constitue un signal discriminant les individus selon leurs aptitudes potentielles, du fait de la sélection à l'œuvre dans l'accès à certaines formations / filières ou spécialités ou diplômes. Et Germe de rappeler (*ibid.*, p. 237) « l'une et l'autre de ces définitions ne sont pas opposables dans la mesure où l'on peut considérer que les individus triés par ces formations sélectives seront aussi en mesure d'accéder plus facilement que d'autres aux acquis de la formation qu'ils reçoivent ». Le diplôme, son niveau et sa spécialité, ont donc un rôle déterminant dans le déroulement du processus d'insertion professionnelle. Mais ce rôle est relatif. D'une part parce qu'il ne garantit pas une « employabilité immédiate [...] mais un emploi en général plus stable et plus qualifié » et d'autre part parce que « le parcours d'insertion s'amorce au cours du système éducatif » (Giret, 2000). Pour cet auteur, « la

qualité de l'investissement en capital humain, le comportement de recherche, les « signaux » et les « indices » émis par les jeunes sont alors les principaux déterminants de son insertion professionnelle » (*ibid.*, p.258).

La professionnalité telle que nous l'avons définie est bien le résultat d'un processus de formation qui rend compte de la qualité de l'investissement en capital humain, du comportement, des signaux et des indices émis par un étudiant. En ce sens elle peut être vue comme une « synthèse » des déterminants susceptibles de relativiser le rôle du diplôme au moment de l'insertion et de changer l'ordre dans la file d'attente pour l'emploi. Parmi ces déterminants, il y a celui d'avoir un profil de professionnalité relativement riche en compétences disciplinaires. Cela va-t-il jouer sur l'accès à un emploi correspondant à ces compétences ?

## 2.4. La professionnalité renforce-t-elle la correspondance formation emploi ?

Il en est ainsi si l'on se place dans le cadre de la théorie du capital humain. Les étudiants, en accumulant les expériences en relation avec leurs études, investissent dans un capital humain relativement spécifique qui, faute de transférabilité, ne peut être correctement valorisé que sur un sous ensemble déterminé d'emplois (Heijke, Meng, Ris, 2003). Il se peut aussi que ce surplus de compétences disciplinaires souligne une forme d'attachement à un domaine professionnel et la motivation à les acquérir. Pour l'employeur, cela signifie une meilleure préparation et donc une plus grande performance dans le domaine ciblé (Dupray, Recotillet, *op. cit.*).

Cependant, dans l'enseignement supérieur, les compétences disciplinaires s'appuient sur un niveau d'études élevé qui développe les capacités d'apprentissage et d'adaptation des étudiants. Les expériences professionnelles qui nourrissent les compétences disciplinaires vont également élargir les réseaux professionnels, accroître les compétences transférables, la connaissance du marché du travail et la capacité des étudiants à reconnaître et se saisir d'une bonne opportunité d'emploi. Un parcours composé d'épisodes professionnalisants fréquents et longs, y compris dans le champ disciplinaire de la formation, peut alors élargir la gamme des emplois possibles et finalement réduire la correspondance stricte en spécialité (adéquation). On se place alors dans la théorie de l'allocation (*Assignment theory*) qui met en avant l'hétérogénéité des tâches et de leur combinaison dans les emplois, hétérogénéité à laquelle ne peut répondre qu'une diversité de compétences, en partie déconnectées de la formation initiale. Ainsi Lainé (2005, *op. cit.*) montre, à l'aide des données de l'enquête Génération 98 et en s'appuyant sur l'analyse de secteurs où existe *a priori* une correspondance entre spécialité de formation et métier (hôtellerie-restauration-alimentation, bâtiment, commerce) que « le cadre familial, l'expérience professionnelle et la formation continue peuvent se superposer ou se substituer à la formation initiale pour l'acquisition des compétences professionnelles ». Et, que par ailleurs « des mécanismes de reproduction sociale ou de ségrégation socio-professionnelle » ainsi que « les mécanismes de segmentation du marché du travail et les modes de gestion des entreprises exercent une influence sur les itinéraires conduisant de la spécialité de formation au métier » (*ibid.*, p.145).

Ces différents arguments permettent d'expliquer la correspondance – ou non - entre la spécialité de formation d'un étudiant (dans les faits, la spécialité de son diplôme terminal) et la spécialité de son emploi (emploi à 3 ans dans les enquêtes Génération). Ils peuvent être également invoqués au moment d'évaluer le rôle et le contenu de la professionnalisation de l'étudiant sur cette correspondance.



### 3. Professionnalité et réussite professionnelle : la prime aux compétences disciplinaires

L'objectif de cette dernière partie est de tester l'hypothèse selon laquelle le contenu de la professionnalité qu'un étudiant acquiert au fil de son parcours modifie – toutes choses égales par ailleurs et notamment à diplôme terminal donné – son accès à l'emploi (son employabilité) et sa probabilité d'obtenir un emploi de qualité, notamment parce qu'il correspond à son diplôme terminal.

On utilise les données de l'enquête conduite par le Céreq auprès des sortants de l'enseignement supérieur en 2010 et interrogés en 2013 (Génération 2010). Cette enquête, rétrospective et longitudinale, contient des informations à la fois sur le parcours d'études et le parcours professionnel des ex-étudiants. La population étudiée est celle des étudiants sortis de second cycle de l'enseignement supérieur, diplômés ou non : sortants de L3 générales et professionnelles, de master 1 ou 2, d'écoles d'ingénieurs ou de commerce.

Après avoir explicité comment cette enquête permet d'opérationnaliser notre notion de professionnalité, nous montrerons ses effets sur le déroulement du processus d'insertion. Nous reprenons en partie des travaux précédents (Béduwé, Mora, *op. cit.*) en approfondissant la question de la correspondance formation emploi.

#### 3.1. Professionnalité : deux mesures possibles

La mesure empirique de la professionnalité d'un étudiant telle que nous l'avons définie (résultat du processus de professionnalisation de l'étudiant pendant ses années d'études) dépend évidemment des données utilisées. L'enquête Génération 2010 du Céreq permet de repérer différents épisodes du parcours d'un étudiant depuis son entrée dans l'enseignement supérieur que l'on peut considérer comme professionnalisants : éléments du parcours universitaire (point d'entrée à l'université, diplômes intermédiaires...), stages, séjours à l'étranger, participation à des dispositifs de professionnalisation, activités salariées. Les données fournissent également des détails sur le nombre, la durée et la qualité des stages (mise en application des connaissances), la nature des stages à l'étranger (loisirs ou travail), le rapport du travail étudiant avec les études... Au total, on dispose de 45 variables qui participent de la construction de la professionnalité d'un étudiant. Nous proposons deux lectures de ces 45 variables et donc deux mesures de la professionnalité : une lecture en termes de *types de compétences* et une lecture en termes de *profils de professionnalité*.

- *Professionnalité et types de compétences*

Il s'agit d'évaluer l'apport de chacun des 45 éléments aux trois registres de compétences : compétences disciplinaires (R1), compétences générales, transversales ou d'acculturation au marché du travail (R2) et enfin signaux distinctifs (R3) (voir encart 1 et Béduwé et Mora (2016) pour plus de détails). Pour cela, nous avons affecté chacun de ces 45 éléments d'un poids témoignant de son pouvoir à nourrir chacun des trois types de compétences. Ainsi, par exemple, un stage avec mise en application *totale* des connaissances aura un score maximal de 2 dans le registre de compétences disciplinaires, un stage avec mise en application *partielle* aura un score de 1 et 0 si aucune mise en application ; en revanche ce stage, quel que soit son apport en compétences disciplinaires, aura un score de 1 en compétences d'acculturation au marché du travail. Il s'agit d'une opérationnalisation à la fois empirique et arbitraire qui ne peut évidemment constituer une mesure précise des compétences d'un étudiant. Elle permet cependant de doter chaque étudiant d'un proxy du niveau qu'il a acquis pour chaque type de compétences et d'un vecteur (R1, R2, R3) rendant compte de leur combinaison.



- *Profils de professionnalité*

Il s'agit ici de repérer comment la combinaison des 45 éléments différents façonne la professionnalité d'un étudiant. Une classification de ces 45 éléments a permis de mettre en évidence douze combinaisons particulières<sup>5</sup> que nous avons appelées profils (cf. tableau1). Ces 12 profils sont – à deux exceptions près – construits autour d'un élément de professionnalisation principal, partagé par tous les étudiants de ce profil, et qui peut utilement servir à le « résumer » (élément souligné dans le tableau 1). Ce résumé ne doit cependant pas masquer que chacun de ces 12 profils de professionnalité résulte d'une combinaison particulière de plusieurs éléments de professionnalisation qui ne sauraient être isolés. A tel point qu'il est difficile de classer les profils selon leur degré de professionnalisation. Deux profils cependant (3 et 1) témoignent d'une accumulation particulièrement forte d'épisodes professionnalisants, à la fois nombreux, longs et en relation avec les études, ce qui laisse penser que ces étudiants ont, quel que soit leur diplôme final, acquis une très forte professionnalité. Trois autres profils (8, 9 et 10) ont, au contraire, connu peu d'épisodes, qui plus est souvent courts et faiblement connectés aux études, ce qui leur confère une faible professionnalité, et un profil (2) n'en a même connu aucun. Les autres profils sont des combinaisons d'épisodes particulières et donc difficilement classables en termes de degré de professionnalité.

Ainsi, chacun des 5 923 étudiants de l'échantillon relève d'un profil de professionnalité particulier et d'un niveau de compétences dans chacun des trois registres. Pour chaque profil, on peut calculer le niveau moyen de chaque type de compétences des étudiants (tableau 2). Deux résultats ressortent :

**Ce ne sont pas les profils repérés comme étant les plus professionnalisés qui affichent les taux moyens de compétences disciplinaires les plus élevés ; même si, en général, l'accumulation d'épisodes professionnalisants de bonne qualité augmente ce taux moyen** (tableau 2). Plus précisément, et de manière très empirique, on constate que :

- les taux moyens de compétences disciplinaires sont élevés (mais pas maximum : R1moy entre 0.41 et 0.44) chez les étudiants considérés pourtant comme très professionnalisés parce qu'ayant accumulé un maximum d'éléments professionnalisants de qualité (stages de bonne qualité mais aussi stages à l'étranger, forte mobilisation des modules professionnels et diplôme final de niveau bac+5), soit à l'issue d'un parcours fac (profil 3) soit après une école post bac (profil 1). C'est également le cas des étudiants entrés via la fac de médecine (profil 7) et ceux sortis avec un diplôme professionnel après avoir travaillé dans un domaine proche de leurs études (profil 12) ;
- les taux atteignent en revanche un maximum (R1moy>0.49) chez les étudiants passés par des filières professionnelles (4:IUT, 5:STS) et qui, outre un diplôme de BTS ou DUT, ont bénéficié de stages longs et de qualité mais d'aucun autre épisode ; c'est également le cas des étudiants ayant eu une activité salariée régulière et en lien direct avec leurs études (profil 11) ou encore des étudiants ayant obtenu un double diplôme dont au moins un diplôme professionnel en fin de parcours (profil 6) ;
- enfin, et comme on pouvait s'y attendre, les étudiants n'ayant connu aucun épisode professionnalisant (profil 2) ont un taux moyen de compétences disciplinaires quasi nul (R1moy=0,05) et les profils repérés comme peu professionnalisés, soit les étudiants ayant toujours suivi des voies générales (profil 8) ou une voie générale après une filière pro (profil 9) ou encore ceux qui n'ont eu que des stages de qualité moyenne ou médiocre (profil 10), ont des taux moyens relativement faibles (de l'ordre de 0.30 cependant).

<sup>5</sup> Il s'agit des 12 classes issues d'une CAH précédée d'une ACM des 45 éléments sur notre population de 7 681 individus.

**Les trois types de compétences sont présents dans chacun des profils, sans effets notoires de substitution de l'un par l'autre.** En effet :

- Les étudiants qui n'ont quasiment connu aucun épisode à caractère professionnalisant (profil 2) ont des scores faibles sur les 3 types de compétences, disciplinaires (R1), transversales (R2) et de signalement (R3).
- Les profils avec des scores élevés de compétences disciplinaires ont, au contraire, des scores relativement élevés sur les deux autres types de compétences ; le profil des doubles diplômés (6) affiche ainsi des taux moyens très élevés sur les trois types.
- Il n'y a donc apparemment pas de substitution entre types de compétences au sein des différents profils : un faible taux moyen de compétences disciplinaires n'est pas compensé (ou faiblement) par un taux plus élevé de compétences générales ou transversales.
- Par ailleurs, les taux de corrélations entre types de compétences sont relativement élevés (coefficients de corrélation supérieurs à 0.6).

Une conclusion de cette analyse croisée est que profil de professionnalité et types de compétences sont des informations individuelles complémentaires et non substituables. L'une renseigne sur la manière dont l'étudiant s'est professionnalisé et l'autre sur les niveaux de compétences qu'il en tire.

### 3.2. Réussite professionnelle : indicateurs d'employabilité et de qualité de l'emploi

Il s'agit maintenant de tester l'impact de cette professionnalité sur le déroulement de l'insertion professionnelle des jeunes sortis de l'université en 2010 avec un diplôme supérieur ou égal à la licence. Deux dimensions de la réussite professionnelle sont retenues : l'accès à une situation d'emploi durable ou stabilisée d'une part qui, comme on l'a vu au paragraphe 1, fait référence à la notion d'employabilité, et l'accès à un emploi de qualité d'autre part.

Chacune de ces dimensions est caractérisée par plusieurs indicateurs.

Concernant la dimension d'*employabilité*, 3 indicateurs ont été retenus : être en emploi trois ans après la fin des études ; accès rapide et durable à l'emploi au cours des trois premières années de vie active ; chômage long et récurrent au cours des trois premières années de vie active. Ces trois indicateurs concernent l'ensemble des jeunes.

Concernant la dimension de qualité de l'emploi, on a retenu quatre indicateurs portant explicitement sur la correspondance diplôme emploi et deux indicateurs, le salaire et la réalisation professionnelle.

La mesure de la *correspondance entre formation et emploi* est, comme on l'a vu au paragraphe 1, complexe. A l'évidence que chaque individu possède « quelque chose » qui lui permet d'exercer son activité (savoirs, connaissances, compétences, aptitudes, capacités...) s'oppose la difficulté d'en proposer une mesure. De nombreuses recherches se sont penchées sur cette question et plusieurs mesures ont été proposées : basées sur des approches particulières et des conventions différentes, elles ont toutes leur faiblesse mais aussi leur intérêt (Giret, *op. cit.*). L'utilisation de plusieurs mesures permet de multiplier les angles d'approche et de contourner cette difficulté (mais sans la résoudre). Elles dépendent, elles aussi des données disponibles.

On a finalement retenu quatre indicateurs : un indicateur de déclassement normatif ou institutionnel qui, à l'aide d'une table d'équivalence (Lemistre, 2010), signale un décalage entre le niveau du diplôme atteint et le niveau de l'emploi qu'on occupe ; un indicateur de déclassement subjectif (Giret, 2005) où c'est le salarié lui-même qui évalue la correspondance entre son niveau de compétences et celui de l'emploi qu'il occupe (« à propos de cet emploi, diriez-vous que vous êtes utilisé à votre niveau de compétences, en dessous ou au-dessus ? ») ; un indicateur d'inadéquation, normatif également, qui porte sur le décalage entre la spécialité du diplôme et la spécialité du domaine professionnel. La table d'équivalence utilisée repose sur les 21 Groupes Formation Emploi (GFE) (Fourcade, Ourtau, Ourliac, 1992) où peuvent être affectés simultanément et indépendamment, sur la base de savoirs partagés, chaque spécialité du code NSF et chaque domaine professionnel de la PCS. Un salarié est adéquat dès lors que la spécialité de son diplôme et le domaine professionnel de l'emploi qu'il occupe appartiennent au même GFE ; et enfin un dernier indicateur de correspondance subjectif où le salarié évalue à l'aune de ses propres références (et sans qu'il soit fait allusion ni au niveau ni à la spécialité de sa formation) le lien entre son emploi et sa formation initiale. Cet indicateur provient d'une nouvelle question introduite lors de la ré-interrogation des sortants de la Génération 2010 à cinq ans, soit cinq ans après la fin de leurs études et deux ans après les questions précédentes. Il était demandé, aux individus en emploi, d'évaluer, sur une échelle de 1 à 10, le degré de correspondance entre leur emploi actuel et leur formation initiale. Ces indicateurs concernent les jeunes en emploi au bout de trois ou cinq ans.

La correspondance est, quel que soit l'indicateur utilisé, celle qui existe – ou non - entre le diplôme terminal de l'étudiant et l'emploi qu'il occupe trois ans après sa sortie de formation. Dans tous les cas cette correspondance, variable d'un diplôme à l'autre, est imposée par « l'état du marché » qu'ont connu les jeunes diplômés du supérieur sortis en 2010 et les concurrences intra et intergénérationnelles qu'ils ont eu à affronter au moment de l'insertion professionnelle (Bédoué, Espinasse, Vincens, 2007). Ce que nous testons est l'impact de la professionnalisation de l'étudiant sur cette correspondance. L'hypothèse est que cette correspondance est plus probable quand l'étudiant a accumulé, par ailleurs, un surplus de compétences en relation avec le champ disciplinaire de son diplôme terminal.

Enfin, deux autres indicateurs portant sur la qualité de l'emploi occupé viennent compléter l'analyse : le niveau de salaire obtenu au bout de trois ans ; le sentiment de se réaliser professionnellement dans son travail au bout de trois ans. Ces indicateurs concernent les jeunes en emploi au bout de trois ans.

### 3.3. Professionnalité et réussite professionnelle : résultats des estimations

Sur chacun de ces neuf indicateurs, l'impact de la professionnalité de l'étudiant a été testé à l'aide de modèles contrôlant, outre le niveau et la spécialité du diplôme terminal de l'étudiant, ses caractéristiques personnelles (genre, origine sociale, raisons d'abandon des études) et celles de sa situation professionnelle observée en 2013, soit trois ans après l'obtention de son diplôme (ancienneté dans l'emploi, quota de temps de travail, catégorie professionnelle, secteur d'activité...) et en 2015 en ce qui concerne le dernier indicateur (tableau 3). Deux configurations de la professionnalité ont été successivement testées sur chacun des indicateurs : son contenu en termes de type de compétences (A) et son contenu à profil donné (B). Ceci afin de tenir compte du fait que les trois types de compétences peuvent s'acquérir indépendamment et différemment, c'est-à-dire correspondre à des profils de professionnalités différents. Le profil 3 qui rassemble des étudiants plutôt très professionnalisés, a été retenu comme référence parce le plus nombreux (25 % de l'échantillon). Les résultats sont les suivants :

**La professionnalité a un effet sur l'employabilité de l'étudiant :** Les étudiants présentant, toutes choses égales par ailleurs, un surplus de compétences spécifiques (R1) augmentent leurs chances d'être en emploi à la date de l'enquête (2,7 fois plus de chances) tandis que ceux qui ont accumulé plus de compétences générales (R2) et de signaux distinctifs (R3) diminuent le risque de connaître une trajectoire difficile marquée par le chômage récurrent ou durable (tableau 3, modèle A). Aucun des registres ne favorise cependant, au-delà de la moyenne, un accès rapide et durable à l'emploi. Quand on tient compte par ailleurs du profil de professionnalité de l'étudiant, c'est-à-dire de la manière dont ces compétences ont été acquises (tableau 3, modèle B), on constate que c'est un surplus de compétences générales (R2) qui augmente les chances d'être en emploi au bout de trois ans et non plus un surplus de compétences spécifiques (R1). Sur cet indicateur d'emploi à 3 ans, les jeunes issus de STS (profil 5) et ceux qui ont travaillé régulièrement pendant leurs études (profil 11) s'en tirent particulièrement bien, quitte, pour ces derniers, à avoir mis plus de temps à s'insérer durablement. Sur l'indicateur d'un accès à l'emploi difficile, deux profils semblent faire la différence : les jeunes entrés dans le sup général après une voie pro (profil 9) et les jeunes déçus de leurs stages (profils 10). Contenu et mode d'acquisition de la professionnalité ont donc un effet sur l'employabilité.

**La professionnalité, lorsqu'elle est riche en compétences spécifiques, a un effet sur le niveau de salaire et le sentiment de se réaliser professionnellement :** ces deux indicateurs augmentent effectivement, y compris à profil donné, lorsque le taux de compétences disciplinaires (R1) est supérieur à la moyenne (tableau 3, modèle A, colonnes 4 et 5). Ceci étant, le profil de professionnalité introduit des différences sur ces indicateurs, notamment sur le niveau de salaire obtenu. Ainsi les étudiants entrés dans le sup via médecine ont à la fois un surplus salarial (+0.07) et une satisfaction professionnelle plus importante (+1.8).

**L'accès à un emploi correspondant à son diplôme terminal est largement favorisé par un surplus de compétences disciplinaires.** En effet, toutes choses égales par ailleurs, et notamment à niveau et spécialité de diplôme donnés, un surplus en compétences disciplinaires diminue le déclassement au bout de trois ans, que ce soit le déclassement normatif (0.3) ou le sentiment de déclassement (0.3) (tableau 3, suite, colonnes 1 et 2) ; et lorsqu'on demande, 2 ans plus tard, au jeune salarié d'évaluer la correspondance entre l'emploi qu'il occupe et sa formation initiale, il est d'autant plus enclin à la juger importante qu'il avait acquis des compétences disciplinaires supplémentaires au cours de son parcours d'études (tableau 3 suite, colonnes 5 et 6). Ces résultats sont confirmés si on tient compte du profil de professionnalité de l'étudiant et donc de la manière dont ces compétences sont acquises. Ce qui n'empêche pas que des différences entre profils apparaissent. Ainsi les étudiants issus de la filière BTS (profil 5) sont et se sentent, malgré tous les facteurs pris en compte et à R1 comparables, plus souvent déclassés. Leur taux de compétences disciplinaires est pourtant élevé (cf. tableau 2) ; les taux de déclassement –objectif et subjectif, à court et moyen terme – sont également plus importants chez les étudiants ayant travaillé pendant leurs études mais sans lien avec celles-ci (et n'ayant donc pas acquis un gros surplus de compétences disciplinaires, cf. tableau 2, profil 12).

De manière quasi symétrique, un surplus en compétences générales ou transversales (R2) diminue, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'une correspondance sur tous les indicateurs : plus de déclassement à trois ans, objectif et subjectif et moins de sentiment de correspondance au bout de cinq ans. Le contraste est donc fort entre compétences disciplinaires (R1) qui favorisent la correspondance et compétences générales ou transversales (R2) qui, au contraire, la desservent. Quant aux signaux distinctifs (R3), ils ne jouent quasiment pas sur ces indicateurs de correspondance.

Ces résultats montrent que les expériences en cours d'études concourant à renforcer le caractère « pré professionnalisant » de la formation conduisent plus souvent les diplômés à obtenir des emplois de niveau correspondant et où ils estiment leurs compétences utilisées, des salaires

supérieurs et où ils se réalisent professionnellement. Et que à l'inverse, les expériences plus diverses à même d'élargir leurs compétences, si elles jouent favorablement sur l'employabilité, conduisent plus souvent à des emplois déclassés ou ressentis comme tels et des salaires moindres. Il existe donc un réel bonus à acquérir une professionnalité en lien avec la formation suivie. Il faut cependant rester prudent avec ces interprétations. En effet, il se peut que la construction de notre indicateur de compétences disciplinaires autour d'épisodes professionnalisants longs, fréquents et en relation avec les études comporte un biais qui expliquerait une partie de ce contraste : ces épisodes, peut-être plus difficiles à trouver et d'accès plus sélectifs, seraient le fait d'étudiants particuliers, dotés de meilleurs réseaux socio professionnels ou plus motivés. C'est une piste qui doit être creusée.

Toujours à diplôme et spécialité donnés - **un surplus de compétences disciplinaires est sans effet significatif sur la probabilité d'occuper un emploi adéquat, c'est-à-dire un emploi dans le même domaine disciplinaire que celui de sa formation** (tableau 3, suite, modèle A, colonnes 3). Bien que non significatif, le coefficient est cependant positif. Deux profils particuliers, celui des jeunes entrés par la voie des études de médecine et qui ont donc échoué au concours mais qui poursuivent à la fac et terminent tous avec un diplôme professionnel voire parfois deux (profil 7) ainsi que celui regroupant les jeunes qui ont eu une activité rémunérée parallèle régulière et en lien avec leurs études (profil 11) ont des chances d'adéquation plus importantes, à type de compétence donné. Ces constats ne sont pas une explication. Pour comprendre ces surplus d'adéquation, il faudrait procéder à une analyse fine de l'insertion professionnelle de ces diplômés, en tenant compte de toutes les données de leur parcours de formation et de leur situation professionnelle, ce qui dépasse le cadre de cette analyse.

Ne pouvant écarter un effet de nomenclature derrière ces résultats, on a estimé la probabilité d'adéquation sur le sous-échantillon des étudiants formés dans une spécialité professionnelle (mécanique, électronique, comptabilité, informatique, santé etc ..., soit sur un échantillon réduit à 58% des diplômés)<sup>6</sup>. Le coefficient de R1 devient alors (légèrement) significatif et positif (1.8). Il reste cependant non significatif quand on tient compte du profil de professionnalité de l'étudiant. Ainsi, et bien que la mesure de l'adéquation soit difficile, il semble que l'accumulation de compétences disciplinaires voire spécifiques donne un accès un peu plus fréquent à des emplois du même domaine. Une explication à la timidité de ce résultat est que cette accumulation de compétences spécifiques élargit plutôt qu'elle ne ferme la cible des emplois potentiels. Ceci peut être aussi une conséquence du biais évoqué ci-dessus (et que ne suffirait pas à corriger le fait que l'estimation tienne compte, entre autres, de l'origine sociale et du profil de professionnalité).

Ces résultats concernant l'impact de ces compétences disciplinaires en amont du diplôme terminal sur l'adéquation entre spécialité de diplôme terminal et emploi occupé sont - comme souvent - peu significatifs et finalement ambigus. Ils tranchent cependant avec les résultats concernant les autres indicateurs de correspondance (cf. supra) qui eux, étaient très significatifs et sans ambiguïté.

En conclusion, la professionnalité acquise par l'étudiant lors de son parcours de formation différencie suffisamment les diplômés entre eux pour avoir un effet net sur plusieurs indicateurs d'insertion professionnelle. Il semble même que les épisodes professionnalisants qui apportent des compétences en relation avec la formation augmentent la probabilité que l'emploi trouvé soit en correspondance avec le diplôme obtenu. Ce qui tend à prouver que la professionnalisation de l'étudiant en France s'inscrit davantage dans une démarche de pré qualification que d'employabilité.

---

<sup>6</sup> Les formés issus d'une spécialité générale (maths, physique, chimie, Lettres et Sciences Humaines, droit), « groupe GFE21, sont effectivement nombreux et ne s'insèrent pas tous, loin s'en faut, dans les emplois d'enseignants (professeurs et professions scientifiques (8%), « et instituteurs (8%), « relevant du GFE21. Ils s'insèrent au contraire dans une grande diversité d'emplois (Ingénieurs et cadres techniques (19%), « cadres administratifs et commerciaux (12%), « ..., « qui relèvent de différents GFE. Ils ne sont donc pas « en adéquation » de spécialité.

## Conclusion

On peut comprendre la référence explicite de l'enseignement supérieur français au processus d'insertion professionnelle plutôt qu'à la notion d'employabilité comme un attachement à une conception de la professionnalisation qui repose largement sur une pré-qualification des étudiants : il s'agit de leur donner « un métier » et non pas seulement une employabilité, c'est-à-dire des compétences professionnelles précises visant un domaine professionnel précis et non pas seulement une capacité à obtenir un emploi durable. L'obtention d'un emploi dans le domaine visé, même si elle n'est pas garantie, ne peut se faire qu'au terme d'une période d'insertion professionnelle, plus ou moins longue selon les diplômés.

Ceci conduit alors à s'interroger sur la place qu'il faut accorder au(x) lien(x) entre la professionnalisation d'un étudiant et l'emploi qu'il occupe au moment d'évaluer la réussite de son insertion professionnelle. L'obtention d'un emploi correspondant à sa formation n'est-il pas un implicite de la professionnalisation ? Evitant le piège d'une vision adéquationniste des relations entre formations et emplois, on a cherché à répondre à la question suivante : un étudiant très professionnalisé renforce-t-il ses chances d'obtenir un emploi correspondant à son diplôme et sa formation ?

Pour répondre à cette question, nous utilisons la définition de la professionnalité d'un étudiant proposée par Béduwé et Mora (2017). La professionnalité est le produit d'un processus de formation qui se déroule tout au long du parcours d'études d'un étudiant, dans et hors l'université. Elle est une combinaison de trois registres de compétences, disciplinaires, générales et de signalement acquises au fil des différentes expériences vécues par un jeune. La question est alors de savoir si un étudiant avec une professionnalité chargée en compétences disciplinaires augmente ses chances d'obtenir un emploi conforme au niveau et à la spécialité de son diplôme, ou tout au moins aux compétences qu'il pense avoir acquises en formation.

Nous avons mené l'analyse auprès des étudiants sortis au-delà de bac+2 de l'enseignement supérieur en 2010 (enquête Génération 2010 du Céreq). La professionnalité est approchée à la fois en termes de profils (les différentes manières de se professionnaliser) et de niveau de compétences acquises dans chacun des trois registres. Nous avons ensuite testé l'impact de ces compétences, à profil donné, sur l'insertion professionnelle. Plusieurs indicateurs d'insertion ont été retenus, relevant de l'employabilité (accès à un emploi durable), de la qualité de l'emploi obtenu (salaire, réalisation professionnelle) et du degré de correspondance entre emploi obtenu et diplôme terminal (déclassement normatif et sentiment de déclassement, adéquation, appréciation sur les compétences utilisées).

Les résultats obtenus confirment que la professionnalité, quelle que soit la manière de la mesurer, a un impact positif sur l'employabilité et que son effet sur les indicateurs de qualité dépend à la fois de son contenu en compétences et de l'indicateur de qualité choisi. Concernant la correspondance entre formation et emploi, les résultats valident très largement l'hypothèse d'une prime aux compétences spécifiques ou disciplinaires : un surplus de telles compétences, acquises lors du parcours de formation supérieure, diminue, quel que soit le diplôme terminal obtenu, aussi bien le déclassement objectif que le sentiment de déclassement d'un étudiant en emploi au bout de trois ans ; il renforce également, et très nettement, le sentiment de l'étudiant que l'emploi qu'il occupe au bout de cinq ans correspond bien à sa formation initiale. Qui plus est, la manière d'obtenir ces compétences spécifiques ainsi que leur complémentarité avec les deux autres types de compétences accumulées, ont également une influence propre mais ne modifient pas ces résultats.

Ces compétences disciplinaires ont en revanche un impact non significatif, quoique positif, sur l'adéquation en termes de spécialité. Un renforcement de la spécialisation de l'étudiant du fait de sa professionnalisation ne le conduit pas plus sûrement à occuper un emploi de la même spécialité. Tout se passe comme si cette spécialisation (en tous cas l'approche que nous en avons) élargissait plutôt ses possibilités d'accès à d'autres emplois. Ce résultat, comme les précédents, est obtenu toutes choses égales par ailleurs, car il dépend aussi des caractéristiques individuelles telles que le diplôme et sa spécialité ainsi que des opportunités offertes par le marché du travail au moment de l'insertion.

Ce travail s'inscrit dans un courant de recherches qui s'intéresse, au-delà des diplômes, aux parcours de formation pour analyser l'insertion professionnelle. Nos résultats confirment l'impact de ces parcours sur la professionnalisation des étudiants et donc, en aval, sur leur employabilité et la nature des emplois occupés. Ils apportent un éclairage supplémentaire en montrant que l'accumulation de connaissances ou compétences dans un domaine disciplinaire précis, en sus du diplôme, renforce la correspondance formelle entre formation et emploi.

Ce résultat peut être vu comme un encouragement à ce que les étudiants développent leur « propre professionnalisation », à condition qu'elle soit de « qualité » (bons stages, emploi étudiant intégré aux études ...), et avec d'autant plus de succès qu'elle sera en relation avec leurs études. Il pose cependant immédiatement la question des inégalités d'accès à cette professionnalisation de qualité du fait de la ségrégation, notamment sociale, des parcours universitaires. Les quatre dimensions que sont les parcours scolaires, les formes de professionnalisation, les sélections sociales et la réussite professionnelle, restent délicates à démêler, et le sens des causalités entre celles-ci particulièrement difficile à définir. C'est un point sur lequel il faut poursuivre les recherches.

Ces travaux soulignent également la difficulté toujours croissante de l'analyse des relations entre formations et emplois. Tandis que les parcours de formation se diversifient et que les manières de se professionnaliser se multiplient, la relation de causalité entre formations et emplois se fait de plus en plus difficile à trouver et la mesure du lien entre la formation d'un individu et l'emploi qu'il occupe de plus en plus complexe à mettre en évidence. C'est pourtant une dimension importante de la notion de professionnalité et de son contenu. En ce sens, la notion d'employabilité qui s'embarrasse peu de ces liens de causalité, apparaît plus commode à manipuler.

### **Scores de compétences associés aux épisodes de professionnalisation des étudiants (extrait de Béduwé Mora, 2016, p. 67)**

Chaque épisode de professionnalisation donne lieu à l'acquisition de compétences, plus ou moins importantes selon sa « qualité », dans chacun des 3 types. On a donc attribué à chaque épisode selon sa « qualité » un score sur chaque type de compétences. Ces scores sont à la fois arbitraires et empiriques. Ils ont été élaborés à partir de résultats issus de la littérature existante tout en tenant compte de la structure même des données récoltées.

#### **Concernant les compétences disciplinaires (R1) :**

- le stage principal rapporte 3 points si sa durée dépasse 6 mois, 2 points pour une durée entre 4 et 6 mois, 1 point en deçà, 0 en l'absence de stage ;
- si le jeune enquêté a déclaré que son stage principal lui avait complètement permis de mettre en application ses connaissances, il marquait 2 points - 1 seul lorsque le stage n'avait permis qu'une mise en application partielle des connaissances, 0 sinon ;
- de même, si lors de ce stage le jeune considère avoir travaillé comme les autres salariés de l'entreprise, il marque 2 points, contre 1 seul point s'il estime qu'il donnait seulement un coup de main, et 0 sinon. De la sorte, les stages présentant les meilleures qualités « rapportent » jusqu'à 7 points dans ce calcul de score, ce qui est considérable, mais nous semble cohérent avec le rôle central des stages dans les politiques de professionnalisation du supérieur à la française, en tant qu'instrument susceptible de transformer les savoirs disciplinaires en qualifications ;
- l'exercice d'un travail régulier pendant les études, s'il est en lien étroit avec celles-ci, améliore ce score de compétences disciplinaires de 4 points, contre seulement 2 points en cas de lien seulement partiel, et 0 en l'absence de lien avec la formation ;
- l'exercice d'un stage ou d'un emploi à l'étranger, presque systématiquement en lien avec la formation, mais souvent bref, rapporte 2 points ;
- l'obtention d'un ou plusieurs diplômes dits « professionnels » en cours de parcours (BTS, DUT, licences pro, écoles, masters, par opposition aux formations de master 1, licences générales...) ramène entre 4 points (cas où de tels diplômes ont été obtenus d'une part après bac et d'autre part sur la fin d'études), 2 points (cas d'un diplôme dit professionnel seulement en fin de parcours) et 1 point (cas où seul le premier diplôme après-bac est dit « professionnel ») ;
- Le fait d'avoir achevé son parcours sur un double diplôme apporte également 1 point, puisque s'y joue généralement une accumulation supplémentaire ou complémentaire de savoirs disciplinaires.

#### **Concernant les compétences d'acculturation au marché du travail (R2) :**

- le niveau d'études de l'étudiant au moment de la sortie est considéré comme un proxy de ses connaissances générales, de ses compétences d'adaptation et d'apprentissage : une sortie à bac+3 rapporte 1 point ; à bac+4, 2 points et à bac+5, 3 points ;
- le nombre de stages effectués au cours du parcours (en France) est pris comme indicateur de la familiarisation au marché du travail : 1 seul stage rapporte 1 point, 2 ou 3 stages rapportent 2 points, plus de trois stages rapportent 3 points ;
- quelle que soit la longueur du dernier stage, en avoir fait un rapporte 1 point ;
- quel que soit le jugement du jeune sur son rôle dans l'entreprise au cours du stage, s'il existe, celui-ci rapporte 1 point ;
- avoir exercé un emploi régulier pendant les études, qu'il soit en lien ou pas avec celles-ci, rapporte 1 point ;
- avoir exercé parfois des jobs de vacances rapporte 1 point, mais en avoir exercé très régulièrement en rapporte 2 ;
- avoir bénéficié de modules visant à professionnaliser les étudiants est aussi considéré comme permettant de développer ses compétences d'acculturation au marché du travail, de sorte qu'en avoir suivi 2 à 3 rapporte 1 point, en avoir suivi 4 ou plus en rapporte 2.

#### **Concernant les compétences dites distinctives (R3) :**

- avoir acquis un double diplôme en fin de parcours apporte 1 point ;
- sortir après avoir obtenu le diplôme visé ramène 1 point ;
- être entré dans le supérieur via une filière sélective (IUT, STS, CPGE, école niveau bac, prépa médecine) apporte 1 point ;



- avoir effectué un séjour à l'étranger, que ce soit pour travailler ou pas, ramène également 1 point. Il s'agit d'éléments pouvant être interprétés comme témoignant d'une capacité ou d'une volonté de mobilité et d'adaptation, souvent connotées positivement auprès des recruteurs pour ces jeunes très diplômés et jouent ainsi un rôle distinctif ;
- quitter la formation initiale nanti d'un diplôme dit professionnel rapporte également 1 point, ces diplômes étant préparés dans des filières présentant toutes un certain degré de sélectivité, sélectivité qui en France paraît jouer parfois un rôle de garant, favorable à la confiance des recruteurs ;
- l'exercice d'un travail régulier pendant les études a été ajouté à ce score, qu'il peut augmenter d'1 point. En effet, il peut être interprété par des recruteurs comme témoignant de bonnes dispositions chez le jeune, garantissant une appétence et une capacité de travail et d'organisation ;
- enfin, rapporte 1 point le fait d'avoir obtenu son bac avec une mention bien ou très bien, indices d'excellence scolaire souvent mentionnés sur le CV et qui peuvent eux aussi figurer une forme de garantie auprès de nombre de recruteurs français.

Tableau 1 • Profils de professionnalité des étudiants (extrait Bédoué Mora, 2017, p.138)

%	Éléments de professionnalisation intervenant dans la construction des classes	Variétés supplémentaires
5,9	<b>Tous entrés ds le sup via "école post-bac"</b> ; netsurcroît de séjour comme de stage et travail à l'étranger ; sortis à bac+5 (86%) ; diplôme pro au final pour tous, et en sus diplôme pro antérieur pour 25% ; plus de 3 stages ; le plus souvent longs et jugés comparables à un emploi de salarié ; mobilisation des mod. de prof.	Ingé (31%) et écoles de commerce (15%) ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 2/3 de parents dip du sup
12,8	<b>Aucun stage ds le parcours</b> ; 81% sont entrés ds le sup par la fac, et 40% sont sortis sur un échec ; léger surcroît de diplômés à bac+4 (27%) travail salarié pdt les études, sans lien avec celles-ci (28%) ; très peu d'expériences à l'étranger ; très très peu de mobilisation de modules.	Ingé (39%) et dip cycle (17%), SHS (44%) (mais pas de surcroît de spé scientifiques) ; 38% issus des CSP Ouv&Emp ; taux de boursiers max (49%) et abandons pour l'assitude (34%)
24,6	Entrées via CPGE (40%) ou Fac (60%) et scores maximum sur tous les critères de prof : surcroît d'expériences des 2 types à l'étranger (mais moins que classe 1) ; max de mentions B ou TB au bac (30%) ; appréciation max quant à la qualité des stages ; max des sorties Bac+5 (94%) et tous avec dip professionnel mais seulement 12% de dip intermédiaires	Ingé (23%) et écoles de commerce (10%) ; mais aussi M2 SHS (45%)... ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 60% de parents dip du sup ;
12,1	<b>Presque tous entrés ds le sup via IUT (90%)</b> ; stages très svl longs, avec bonne appli des connaissances mais plus "coup de main" que travail comme un salarié ; <b>diplômés pro en cours de route et en final (95%)</b> ; sortie niveau BAC+5 pour 60% ; Bac+3 sinon ; forte mobilisation de modules.	Licences pros Maths etc (23%) mais aussi LSH&co (11%) ; 40% d'apprentis (diplômés)
9,9	<b>Presque tous entrés via STS (93%)</b> ; stages un peu moins longs que classe 4 mais qualité équivalente ; diplômés pro en cours de route et en final pour quasi tous (88%) ; sortie niveau BAC+3 pour 70% et 30% seulement de sorties Bac+5 ; un peu moins de mobilisation de modules en moyenne que dans la classe 4.	Lpro Sciences (36%) et SHS (18%) ; 30% d'apprentis (dip.) et/ou 15% de contrat pro après la formation "initiale" ; très peu de parents dip du sup (55%) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; aband. pour l'assitude (39%)
6,9	<b>Tous ont un double diplôme, de niveau Bac+5</b> ; entrés ds le sup via CPGE (32%) ou fac (52%) ; diplôme pro en final pour tous, et pour un quart diplôme pro en cours de route en plus ; ont eu des jobs de vacances et un grand nombre de stages, moyennement longs mais avec mise en appli des connaissances (61%) et travail comme salarié (60%) de bonne qualité.	M2 SHS (56%) et sciences (19%) ; abandons pour cause d'emploi trouvé (65%) et/ou l'assitude (36%)
2,8	<b>Tous entrés via la fac de médecine</b> ; 2/3 de sorties niveau bac+5 avec un taux d'échec au moment de la sortie faible (16%) ; les 3/4 obtiennent un diplôme pro en fin de parcours ; 20% cumulent en fait diplôme pro en cours de parcours et à la fin ; très peu de mobilisation de modules et très peu d'expériences à l'étranger ; en revanche surcroît de W régulier dans le domaine d'études.	Sur représentation de M2 (28%) et docteurs revenus passer un M2 (17%) ; plutôt scientifiques mais pas que ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 61% de parents dip du sup et 56% d'enfants de cadre avec, par ailleurs surcroît de boursiers (45%) ;
6,1	Entrée dans le sup via la fac (81%) ; <b>Aucun diplôme pro</b> et sortie sur échec pour 60 % ; d'où record de sorties niveau bac+4 (53%) ; 1 ou 2 stages de durée courte ou moyenne, appli partielle des connaissances ; pas d'expérience à l'étranger ; W salariés sans lien avec celles-ci (26%) ; très faible mobilisation des modules ;	Surcroît Lgen (34%) et M1 (23%) et dip 1 <sup>er</sup> cycle (21%) ; SHS (39%) ou Sciences (18%) ; faible taux de parents dip sup ; un max d'abandons pour raisons financières (29%)
6,4	<b>Tous ont obtenu un diplôme dit pro en cours de route mais aucun n'en a eu au moment de la fin de parcours</b> ; 41% sont entrés dans le sup via STS et 25% via IUT ; très fort taux d'échec en fin de parcours (70%) ; bcp de sorties bac+3 (58%) ou bac+4 (30%) mais quasi pas de niveau Bac+5 (13%) ; très peu de mentions bien ou très bien (9%) ; mobilisation des modules plutôt faible ; stages plutôt courts et de qualité moyenne, expérience de trav ou de séjours à l'étranger ratifiés.	Taux max de dip 1 <sup>er</sup> cycle (45%), M1 (22%) avec par ailleurs BTS (53%) ou DUT (30%) ; 20% d'apprentis (diplômés) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; taux d'abandons pour l'assitude max (42%)
4,3	Netsurcroît de stages décrits très négativement, que ce soit en termes de mise en application des connaissances (55%) ou de rôle du jeune parmi les autres salariés (60%) ; hétérogénéité concernant longueur et fréquence des stages en France ; très faible mobilisation des modules ; RAS concernant autres critères	RAS, valeurs moyennes partout
3,7	<b>Tous ont exercé de manière régulière, un travail salarié en lien direct avec leurs études</b> ; ont eu relativement peu de stages (64%) ; tout le reste est dans la moyenne.	Taux max et très très surreprésenté d'abandons pour cause d'emploi trouvé (63%)
4,4	<b>Tous ont exercé de manière régulière, un travail salarié proche de leur domaine d'études</b> ; ont eu relativement peu de stages (68%) ; et tout le reste dans la moyenne.	Taux de boursiers élevé (46%)

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : 7 681 sortants de l'enseignement supérieur (L3 générales et professionnelles, M1, M2, écoles d'ingénieurs ou de commerce), Lecture : la classe 1 rassemble 5.9 % de l'échantillon. Le point commun de ces jeunes est d'être entré dans le supérieur *via* une école post bac. Ils partagent ensuite les épisodes de professionnalisation cités dans des proportions remarquablement élevées par rapport à la moyenne de l'échantillon. Par ailleurs, et sans que cela interfère sur la construction des classes, on observe que 31 % sont sortis d'écoles d'ingénieurs et 15 % d'écoles de commerce, que les 2/3 ont des parents diplômés du supérieur et que 10 % ont été apprentis.

**Tableau 2 • Profils de professionnalité et types de compétences**

	Type de compétences		
	Disciplinaires (R1)	Générales (R2)	Signaux distinctifs (R3)
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	0,46	0,65	0,60
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	0,05	0,28	0,28
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	0,46	0,68	0,53
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	0,54	0,59	0,51
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	0,51	0,55	0,51
6-Double-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	0,49	0,66	0,61
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux	0,44	0,60	0,54
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de	0,29	0,57	0,27
9-Entrées dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	0,31	0,51	0,31
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	0,29	0,59	0,43
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	0,54	0,63	0,52
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	0,41	0,65	0,48
<b>Ensemble des sortants de Bac+3 à Bac+5</b>	<b>0,40</b>	<b>0,58</b>	<b>0,47</b>

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq, données pondérées

Note de lecture : Les étudiants entrés dans l'ES par une école post bac (profil 1) ont un taux moyen de compétences disciplinaires (R1) de 0,46 sur un maximum théorique de 1.

**Tableau 3 • Modèles logit sur indicateurs d'employabilité et de qualité (odd ratio)**

Variables introduites	Ensemble des étudiants sortis de second cycle			Ensemble des étudiants en emploi	
	Emploi date enquête	Accès rapide et durable à l'emploi	Chômage durable ou récurrent	Salaire	Se réalise professionnellement
<b>(B) Profil de professionnalité et 3 types de compétences</b>					
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	ns	ns	ns	-0,04	ns
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	ns	0,4	ns	ns	ns
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	ns	ns	ns	-0,05	ns
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	1,4**	ns	ns	-0,09	ns
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	ns	ns	ns	ns	0,08*
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	ns	0,6**	ns	0,10	1,8
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	ns	ns	ns	ns	ns
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	ns	ns	1,9**	-0,03**	1,3*
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	0,5	ns	1,9**	ns	ns
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	2,0	0,4	ns	0,05	ns
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	ns	0,6	ns	ns	ns
Compétences disciplinaires (R1)	ns	ns	ns	0,08	1,8**
Compétences générales (R2)	2,3	ns	0,1	ns	ns
Signaux distinctifs (R3)	ns	ns	0,2	0,05*	ns
<b>(A) Trois types de compétences uniquement</b>					
Compétences disciplinaires (R1)	2,8	ns	ns	0,07**	1,6**
Compétences générales (R2)	ns	ns	0,2	ns	ns
Signaux distinctifs (R3)	ns	ns	0,1	ns	ns
Effectif correspondant	7681	7681	7681	5923	5923

Source : Source : enquêtes Génération 2010 à 3 ans, Céreq, données pondérées et normalisées. Significativité : p<0.01 sauf \*p<0.10 \*\* p<0.05 et ns : non significatif

Note de lecture : Un étudiant de la classe 5 présente un risque relatif d'être en emploi significatif de 1.3, soit un risque supplémentaire de 30% par rapport à la classe 3 de référence, toutes choses égales par ailleurs. Ce risque relatif augmente également (1.8) lorsque R1 augmente pour des R2 et R3 moyens.

Note sur les modèles: régressions logistiques en fonction des variables suivantes (non représentées) : genre, origine sociale (père, mère diplômés du supérieur), raisons d'abandon des études (lassitude et financières), plus haut diplôme (Bac+2 et inf. L3pro, L3gen, autres Bac+3, Bac+4, M2, autres Bac+5, Ecoles) et spécialité (Lettres, SH et Droit, Sciences, Sciences techniques, Industrielles div, Gestion et communication, santé, services), temps accès au 1er emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, NAF en 9 postes, temps plein ou partiel avec quotas, contrat de travail, fonction d'encadrement.

Tableau 3 suite : Modèles logit sur indicateurs de lien formation emploi (odd ratio)

Variables introduites	Enquête Génération 2010 à 3 ans				Enquête à 5 ans	
	Ensemble des étudiants sortis de second cycle		Hors spéc. générales		Ensemble des étudiants	
	Déclass. Normatif	Déclass. subjectif	Adequation	Adequation spec	Pas de forte corresp	Pas de corresp
<b>(B) Profil de professionnalité et 3 types de compétences</b>						
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	ns	ns	ns	ns	ns	ns
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	ns	ns	ns	0,6*	1,6**	1,9**
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	1,2*	ns	ns	ns	ns	ns
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	1,8	1,4	ns	ns	ns	ns
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	ns	ns	ns	ns	ns	ns
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	ns	ns	2,0	2,0	ns	ns
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	ns	1,4**	ns	ns	ns	ns
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	1,7	ns	ns	ns	ns	ns
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	ns	1,7	ns	ns	2,3	2,6
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	ns	ns	1,5	ns	ns	ns
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	1,7	1,5	ns	0,6*	1,6**	ns
Compétences disciplinaires (R1)	0,3	0,3	(+)ns	(+)ns	0,3	0,2
Compétences générales (R2)	2,0**	2,1	0,4**	ns	ns	3,0**
Signaux distinctifs (R3)	0,5**	ns	ns	ns	ns	ns
<b>(A) Trois types de compétences uniquement</b>						
Compétences disciplinaires (R1)	0,3	0,3	(+)ns	1,8*	0,2	0,06
Compétences générales (R2)	1,6*	2,2	0,3	ns	ns	2,7**
Signaux distinctifs (R3)	0,5**	ns	ns	ns	ns	ns
Effectif en emploi en avril 2013 / avril 2015	5923	5923	5923	3367	3025	3025

Effectif en emploi en avril 2013 / avril 2015

Source : Source : enquêtes Génération 2010 à 3 ans et 2010 à 5 ans, Céreq. Champ : individus en emploi, données pondérées et normalisées

Significativité : p&lt;0.01 sauf \*p&lt;0.10 \*\* p&lt;0.05 et ns : non significatif

Note de lecture : Les étudiants de la classe 5 présentent un risque relatif d'être déclassé normalement significatif de 1.8, soit un risque supplémentaire de 80% par rapport à la classe 3 de référence, toutes choses égales par ailleurs. Ce risque relatif diminue par ailleurs très nettement (0.3) lorsque son R1 augmente pour des R2 et R3 moyens.

Note sur les modèles: régressions logistiques en fonction des variables suivantes (non représentées) : genre, origine sociale (père, mère diplômés du supérieur), raisons d'abandon des études (lassitude et financières), plus haut diplôme (Bac+2 et inf, L3pro, L3gen, autres Bac+3, Bac+4, M2, autres Bac+5, Ecoles) et spécialité (Lettres, SH et Droit, Sciences, Sciences techniques, Industrielles div, Gestion et communication, santé, services), temps accès au 1er emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, NAF en 9 postes, temps plein ou partiel avec quotas, contrat de travail, fonction d'encadrement.

## Bibliographie

- Béduwé C., Larré F. (2000), « Demande d'expérience professionnelle et embauche des débutants : essai d'interprétation économique », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29(2), p. 319-337.
- Béduwé C., Espinasse J.-M., Vincens J. (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation Emploi*, 99, p. 103-121.
- Béduwé C., Giret J.-F. (2009), « Adéquation Formation Emploi : de la définition d'une cible professionnelle à la réalité du marché du travail », *Revue administration et éducation. Dossier « De l'orientation à l'insertion, la formation face à la mondialisation »*, 3(123), p. 137-150.
- Béduwé C., Giret J.-F. (2010), « Mismatch of vocational graduates: what penalty on French labour market? », *Journal of Vocational behavior*, 78(1), p. 68-79.
- Béduwé C., Vincens J. (2011), « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation Emploi*, 114, p. 5-24.
- Béduwé C., Mora V. (2017), « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? », *Formation Emploi*, 138, p. 59-77.
- Béduwé C., Mora V. (2016), « Comment se professionnalisent les étudiants ? » in P. Lemistre et V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Marseille, Céreq Échanges, n°3, p. 59-78.
- Béduwé C. (2015), « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? », *Revue française de pédagogie*, 3(192), p. 37-48.
- Brucy G. (2012), « Former pour rendre "employable" ? Genèse d'une politique », in E. Quenson et S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.
- Bruyère M., Lemistre P. (2010), « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? », *Revue d'économie politique*, 120(3), p. 539-561.
- Calmand J., Giret J.-F., Lemistre P. & Ménard B. (2015), « Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? », *Céreq Bref*, n° 340.
- Chardon, O. (2005), « La correspondance formation emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 163-178.
- Charles N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, 56(3), p. 320-341.
- Charnoz P. (2011), « L'adéquation entre spécialité de formation et emploi et son impact sur les salaires », *Emploi et salaires en France, Insee Références*, p. 41-54.
- Couppié T., Giret J.-F., Lopez A. (2005), « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 79-96.
- Davoine L., Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », *Économie et Statistiques*, 410, p. 47-69.
- Delès R. (2017), « Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? », *Éducation et sociétés*, 39(1), p. 169-183.
- Dietrich A. (2013), « Employabilité », in *Dictionnaire critique de la RSE* [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2013 (généré le 27 février 2018), «. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/septentrion/6718>>. ISBN : 9782757414132. DOI : 10.4000/books.septentrion.6718.
- Dupray A., Recotillet I. (2005), « Quelle adéquation à l'emploi pour jeunes issus d'itinéraires atypiques ? », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 203-220.

- Fourcade B., Ourtau M., Ourliac G. (1992), « Les GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation-emploi dans les régions. », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(4), p. 383-410.
- Gayraud L., Simon Zarca G., Soldano C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Marseille, Céreq, Notes Emploi Formation, n°46.
- Gazier B. (2012), « L'employabilité », in Allouche J. (coord), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Paris, Vuibert, p. 498-504.
- Germe J.-F. (2000), « Diplôme et marché du travail : introduction », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(2), p. 235-242.
- Giret J.-F. (2000), « Le rôle du diplôme dans les premières années de vie active », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(2), p. 243-260.
- Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (coord.) (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq.
- Giret J.-F. (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris, CNRS Editions.
- Giret J.-F. (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 279-288.
- Giret J.-F., Moullet S. (2008), *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*, Marseille, Céreq, Net.doc n°35.
- Giret J.-F., Moullet S. (2005), « L'adéquation formation emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 111-125.
- Giret J.-F. (2015), « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, 192(3), p. 23-36.
- Heijk H., Meng C., Ris C. (2003), « Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance », *Labour Economics*, 10, p. 215-219.
- Lainé F. (2005), « De la spécialité de formation au métier : cas du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration-alimentation et du commerce », *Économie et statistique*, 388-389, p. 145-169.
- Lazear EP. (2003), « Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach », NBER Working Paper, No. 9679, Issued in May 2003.
- Lefresne F. (1999), « Employability at the heart of the European employment strategy », *Transfert*, 4, p. 460-480.
- Lemistre P. (2010), *La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?* Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- Lemistre P. (2012), *L'insertion des diplômés de licence : du parcours d'études au premier emploi*, Céreq, Net.doc n°91.
- Maillard F. (2017), « La certification professionnelle au service de l'employabilité : de l'opportunité à la contrainte », in G. Tiffon, F. Moatty, D. Glaymann, et J.-P. Durand (dir), *Le piège de l'employabilité, critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Des sociétés », p. 47-61.
- Moncel N. (2012), « Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ? », *Formation Emploi*, 117, janvier-mars, p. 69-87.
- Monchatre S. (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Revue Interrogations ?*, 10.
- Ourliac G. (2005), « Décentralisation et pilotage de l'offre de formation : risques, opportunités, méthodes », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 61-74.
- Rose J. (2005), « Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 367-377.

- Tiffon G., Moatty F., Glaymann D., Durand J.-P. (dir.) (2017), *Le piège de l'employabilité, critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Des sociétés ».
- Verdier E. & Vultur, M. (2016), « L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal », *Revue Jeunes et sociétés*, 1(2), p. 4-28.
- Vincens J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle », *Formation Emploi*, 6, p. 21-36.
- Vincens J. (2005), « L'adéquation formation emploi », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 149-162.
- Vernières M. (1997), *L'insertion professionnelle des jeunes. Analyses et débats*, Paris, Economica.
- Wittorski R. (2011), « Les rapports entre professionnalisation et formation », *Éducation permanente*, 188, p. 5-10.
- Zarifian P. (2006), « De la notion de qualification à celle de compétences », *Les cahiers Français*, 333.



# Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ?

*Jean-François Giret\**

Comme le soulignent les différentes contributions rassemblées dans cet ouvrage, les questions de professionnalisation et d'employabilité apparaissent de plus en plus centrales dans les travaux concernant la relation formation-emploi. Souvent imposées par la demande sociale, elles nourrissent depuis quelques années le débat scientifique dans différentes disciplines, même si elles sont rarement jusqu'ici mises en perspective. D'un côté, la professionnalisation se focaliserait sur la formation, qu'elle soit initiale ou tout au long de la vie, afin de mieux préparer les individus à une profession. De l'autre, l'employabilité serait un prérequis pour s'insérer et faire carrière sur un marché du travail, indépendamment ou presque, des emplois qui y sont proposés.

Cette distinction est naturellement trop réductrice et l'un des premiers mérites de cet ouvrage a été non plus d'opposer, mais de relier ces deux notions en se demandant si la première (la professionnalisation) peut ignorer la seconde (l'employabilité). Il apparaît d'ailleurs tout au long de l'ouvrage que la réponse n'est pas immédiate. Le croisement des regards disciplinaires, bien que convergents et critiques sur les dérives d'un nouvel adéquationnisme porté par ces notions, incitent surtout à prendre du recul par rapport à un discours politique impulsé notamment par l'Union européenne mais qui a tendance à devenir un instrument opératoire d'une politique, comme le montre Catherine Soldano dans le premier chapitre. Lorsque l'on se focalise, dans le chapitre suivant, sur un dispositif et public particulier comme la VAE pour les ouvriers, le travail de Sandrine Croity-Belz et Christine Gabrielle rappelle néanmoins la porosité des frontières entre ces deux termes. La simple opposition entre une approche « techniciste et instrumentalisée » des trajectoires professionnelles liée à l'employabilité et une approche plus « réflexive » en lien avec la professionnalisation est beaucoup plus complexe à appréhender, notamment si l'on prend en compte la diversité des publics concernés et leurs chances d'agir sur leur parcours. Pour Corinne Saint-Martin, la mise en place progressive de ce critère d'employabilité, dans le cadre du New Public Management, avec l'objectif d'atteindre une organisation qui se doit d'être efficace, réinterroge la notion de professionnalisation pourtant essentielle dans les métiers du social. Sabrina Labbé souligne également à partir d'une analyse des représentations d'étudiants et de chercheurs d'emploi, comment se complètent d'un côté l'emploi et l'employabilité, qui s'inscrivent dans une dimension externe et conjoncturelle et, de l'autre côté, la professionnalisation qui répond à une dimension plus interne et identitaire. Dans les représentations des étudiants, le lien professionnalisation-employabilité constituerait même une certaine appréhension qu'ils cherchent à limiter par le biais de l'obtention de diplômes professionnels. Enfin, l'approche proposée par Catherine Béduwé dans le dernier chapitre, qui combine une analyse des trajectoires scolaires et professionnelles, met au centre de la réflexion la notion de professionnalité de l'étudiant qui pourrait être le trait d'union entre la professionnalisation des formations et l'employabilité demandée par le marché du travail. Se pose néanmoins la question des différents mécanismes sociaux, scolaires et professionnels qui interviennent dans la construction de cette professionnalité et peuvent aussi bien la faire basculer du côté de la professionnalisation que de l'employabilité.

---

\* Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Économie de l'Education (IREDU), EA 7318, Université de Bourgogne-Franche Comté - Centre associé Céreq de Dijon.

Mais ces différents travaux réinterrogent également la question de l'adéquation formation-emploi, souvent centrale, lorsque l'on aborde la professionnalisation d'une formation (Vincens et Chirache, 1996). Il est tentant d'opposer une professionnalisation qui serait porteuse de savoirs et compétences spécifiques, à une employabilité qui nécessiterait au contraire des compétences plus génériques, transférables tout au long de leur carrière. Cependant, là encore, les différences sont plus ténues. Catherine Soldano dans son premier chapitre suggère notamment le retour d'un « néoadéquationnisme » avec le triptyque attractivité-mobilité-employabilité porté par l'économie du savoir et le processus de Bologne. D'autres pourraient y voir un retour en force de la théorie économique du capital humain, initiée par l'économiste Gary Becker, où l'objectif est avant tout d'investir dans le capital humain sous ses différentes formes, indépendamment ou presque des emplois qui sont proposés dans l'économie. Inversement, la professionnalisation des formations, supposée cibler certains métiers, devrait impliquer l'acquisition de compétences spécifiques propres à certains métiers. Or, Catherine Béduwé, dans le dernier chapitre montre bien en suivant le parcours des étudiants qu'un surplus des compétences disciplinaires et un renforcement de la spécialisation n'impliquent pas automatiquement une uniformisation des débouchés. Au niveau des dispositifs de VAE, Sandrine Croity-Belz et Christine Gabrielle, soulignent également l'importance de l'exercice de formalisation des compétences professionnelles, pour le développement de nouvelles compétences transversales en lien avec l'employabilité. De même, au sein du métier du social, Corinne Saint-Martin précise également que les thèmes de l'engagement et du rapport à un travail essentiellement relationnel, sont loin d'être incohérents avec un souci d'employabilité dans un métier qui « se doit de faire sens ». Le travail de Sabrina Labbé suggère également que l'adéquationnisme ne semble pas forcément exclu de l'employabilité, mais va dépendre avant tout des contraintes extérieures du marché et notamment des conditions de recrutement et des politiques de l'emploi qui s'impose aux individus. Autrement dit, l'adéquation formation-emploi n'est ni gage de professionnalisation, ni soluble dans l'employabilité.

Deux débats, qui questionnent à notre sens, ces dernières années, la complémentarité entre employabilité et professionnalisation, peuvent faire écho à ces résultats.

Le premier concerne le développement des formations professionnelles dans l'enseignement supérieur qui s'accompagne d'une montée en puissance de l'universitarisation de ces formations, ce que l'on désigne dans de nombreux pays comme la dérive académique des institutions d'enseignement supérieur. Comme le souligne Teichler (2002), il n'est pas aberrant d'assister à une certaine convergence entre une dérive académique pour certaines formations non universitaires et une dérive professionnelle pour les universités, qui aboutirait à une homogénéisation des structures d'enseignement supérieur, malgré leur diversité initiale au sein d'un pays et entre les pays. Les premières souhaiteraient se rapprocher d'un mode d'enseignement plus académiques qui intégrerait notamment la formation par la recherche considérée comme plus transférable alors que les secondes auraient pour objectif de mieux répondre aux préoccupations concernant l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Cette synthèse entre professionnalisation et employabilité garantirait un accès rapide aux emplois les plus qualifiés. Cependant, les recherches montrent que, si l'atout des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur est souvent revendiqué comme condition d'employabilité, il reste largement dépendant des conditions de sélection et d'auto-sélection ainsi que de la structure des marchés professionnels (Lemistre 2015). Remarquons d'ailleurs que les étudiants eux-mêmes, dans différents pays, ne semblent pas conférer aux modèles pédagogiques les plus professionnalisés une meilleure valorisation de compétences sur le marché du travail (Chevaillier et Giret, 2013).

Le second concerne la place accordée aux soft skills ou aux compétences non académiques dans les formations et sur le marché du travail (Giret et Morlaix, 2015). Ces soft skills sont souvent désignées comme un critère d'employabilité, une garantie minimale d'accès et de mobilité dans l'emploi. Elles sont même parfois considérées par certains recruteurs comme innées et peuvent aller de pair avec une certaine discrimination pour les personnes qui ne les maîtriseraient pas (Bailly et Léné 2013). Elles demeurent néanmoins très importantes dans certaines formations et peuvent s'avérer une condition de professionnalisation pour l'exercice de certains métiers, qualifiés ou non qualifiés, comme le souligne Duru-Bellat (2015). Dans un souci d'employabilité, mais également d'une plus grande égalité des diplômés sur le marché du travail, elles peuvent inciter les formations supérieures à proposer des programmes spécifiques de développement de ces compétences, complémentaires aux compétences professionnelles (Hernandez, 2016).

Il semble donc difficile de répondre uniquement par l'affirmative à la question posée dans cet ouvrage. Il est cependant certain que si la professionnalisation ne peut totalement ignorer l'employabilité, elle ne doit pas non plus occulter d'autres questions qui conditionnent son efficacité et sa vocation à réduire les inégalités, au moins pour certaines formations. Par exemple, peut-il y avoir une professionnalisation sans projet (projet de vie, projet de formation) et comment la professionnalisation peut-elle gérer cette injonction au projet largement critiquée, souvent à juste titre, pour être source d'inégalités ? La mission « insertion » dévolue aux universités (Rose 2014) apporte des éléments de réponse utiles pour certains publics. Cependant, elle ne propose pas une solution à une balkanisation des parcours dans l'enseignement supérieur qui semble de plus en plus prendre racine dans les inégalités scolaires qui se forment en amont (Brinbaum *et al.*, 2018).

Inversement, il est aussi légitime de se demander si l'employabilité peut ignorer la professionnalisation. Quelles seraient les conditions d'un système d'éducation ou de formation où la spécialisation des savoirs et des compétences ne seraient plus nécessaires ? Cela supposerait soit une absence de spécialisation des tâches sur le marché du travail et donc certainement une déqualification du travail, ou au contraire une rapidité dans l'acquisition de nouvelles compétences, les individus étant devenus rapidement opérationnels par un niveau élevé de compétences de base. Or, depuis plus de cinquante ans, les multiples travaux sur la segmentation du marché du travail, notamment dans le secteur des services qui est le plus créateur d'emplois, plaident plutôt pour une diversification des modèles et des niveaux de qualification qui y sont requis (Gadrey, 1990). L'employabilité, réciproquement, ne semble pas pouvoir ignorer la professionnalisation.

## Références

- Bailly F., Léné A. (2013), « The Personification of the Service Labour Process and the Rise of Soft Skills: A French Case Study », *Employee Relations*, 35(1), p. 79-97.
- Brinbaum Y., Huguée C., Poullaouec T. (2018), « 50% à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université », *Économie et statistique*, 499, p. 81-106.
- Chevallier T., Giret J.-F. (2013), « Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(29-1).
- Duru-Bellat M. (2015), « Les compétences non académiques en question », *Formation Emploi*, 130, p. 13-29.
- Gadrey J. (1990), « Les systèmes d'emplois tertiaires au cœur des transformations du marché du travail », *Formation Emploi*, 29, 21-34.
- Giret J. F., et Morlaix S. (2016), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, Éditions universitaires de Dijon, 158 p.
- Hernandez L. (2016), « Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.e.s : efficacité et limites », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(3).

- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales: une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes? », *Revue française de pédagogie*, 192, p. 61-72.
- Teichler U. (2002), « Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(3), p. 199-212.
- Vincens J., Chirache S. (1996), « Professionnalisation des enseignements supérieurs », in *Professionnaliser les formations : choix ou nécessité ?*, Paris, La Documentation française, collection « Rapports officiels », p. 143-182.

Dépôt légal 4<sup>e</sup> trimestre 2018

Imprimé par Impremium

La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? C'est à cette question que les chercheur.e.s, venu.e.s d'horizons disciplinaires différents, étaient invité.e.s à répondre lors de la quatrième journée d'étude organisée en février 2017 par le réseau toulousain Evaluation-Formation-Emploi (EFE). Il s'agissait pour chacun.e de dégager les enjeux inhérents à ces deux notions, et les recoupements éventuels auxquels elles pouvaient donner lieu au sein de leur propre discipline, voire de disciplines différentes.

Comme le soulignent les contributions rassemblées dans cet ouvrage, les questions de professionnalisation et d'employabilité apparaissent de plus en plus centrales dans l'analyse de la relation formation-emploi. Rarement mises en perspective, les deux notions semblent appartenir à deux univers différents. La professionnalisation – davantage centrée sur la formation – viserait à mieux préparer les individus à exercer une profession, et l'employabilité – davantage centrée sur l'emploi – désignerait de manière plus générale l'ensemble des compétences utiles pour s'insérer sur le marché du travail, s'adapter aux évolutions de l'emploi et faire carrière. La mise en lien des deux notions permet de dépasser cette distinction par trop réductrice et montre leur porosité.

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

ISBN : 978-2-11-151932-9    ISSN 2554-2346

