

Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université¹

par Claude Trottier, Louise Laforce et Renée Cloutier *

L'étude de l'insertion professionnelle doit tenir compte des représentations que les individus s'en font : bien sûr la stabilité dans l'emploi, mais aussi, la correspondance formation/emploi et la construction de l'identité professionnelle. Une enquête québécoise.

On a recours à plusieurs indicateurs pour décrire l'insertion professionnelle des diplômés : durée d'accès au premier emploi, statut d'emploi (contrat à durée déterminée ou indéterminée), catégories socioprofessionnelles de l'emploi, nombre d'emplois occupés depuis la sortie du système d'enseignement, durée du chômage, nombre de périodes de chômage, salaire, correspondance formation-emploi, statut et type d'employeurs. Paradoxalement, on ne s'entend pas sur une définition de l'insertion professionnelle. Certes, on accepte aisément de la définir de façon générale comme la période d'entrée dans la vie active et de l'aborder sous l'angle d'un processus. Mais il s'avère difficile de cerner les caractéristiques du processus, d'en délimiter les frontières, de le distin-

guer de la mobilité professionnelle, et surtout d'en proposer une interprétation qui fasse consensus. Ces difficultés qui, selon Nicole-Drancourt (1994), tiennent principalement à une approche quantitative du phénomène, sont l'objet de nombreux débats (Dubar, 1994).

L'objectif de l'article est d'aborder la question sous un angle nouveau en reconstituant à partir d'une méthodologie qualitative les représentations que des sortants du système d'enseignement, notamment des diplômés du 1er cycle universitaire au Québec (voir encadré : « Le système d'enseignement québécois »), ont du processus d'insertion huit ans après avoir quitté l'université. Comment les diplômés se représentent-ils le processus d'insertion ? Quand peut-on affirmer qu'une personne diplômée a achevé son insertion professionnelle ? Est-il suffisant qu'une personne occupe un emploi quel qu'il soit ? Ou doit-elle détenir un emploi stable correspondant à sa formation ? Les diplômés se réfèrent-ils à d'autres aspects du processus ?

¹ Cet article qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada a d'abord été présenté sous forme d'une communication à la 3ème Biennale de l'éducation et de la formation (Paris, 18-21 avril 1996). Les auteurs remercient Miala Diambomba, Jean-Marie Duprez, Madeleine Perron, Lucie Tanguy et Jean Vincens de leurs commentaires et critiques du texte de cette communication.

* **Claude Trottier**, Ph. D. en sociologie, et **Renée Cloutier**, Ph. D. en sociologie, sont professeurs titulaires à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Québec). **Louise Laforce**, sociologue, est chercheuse à la même faculté. Tous trois poursuivent des recherches en sociologie de l'éducation, notamment sur les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle. Ils ont publié récemment : Trottier C., Cloutier R. et Laforce L. (1996), « Vocational Integration of University Graduates : Typology and Multivariate Analysis », *International Sociology* 11 (1), p. 93-111. Et, Trottier, C., (1995), « Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle » in Trottier C., Diambomba M. et Perron M. (Dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 15-44.

NOTION D'INSERTION PROFESSIONNELLE DE RÉFÉRENCE

Nous nous inscrivons dans le courant de pensée selon lequel l'insertion professionnelle est définie comme un processus qui se déroule sur une période où s'enchevêtrent des situations de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité professionnelle

(Vincens, 1981, 1986 ; Paul, 1984 ; Dupaquier *et al*, 1986). Cette perspective tient compte à la fois des trajectoires professionnelles des individus et de leurs cheminements scolaires. Elle nous paraît particulièrement adéquate pour analyser les divers modes d'insertion professionnelle dans le contexte où les modes de fréquentation universitaire se sont diversifiés notamment en ce qui a trait au partage études-travail et aux études à temps partiel. Il importe toutefois de préciser le début et la fin de ce processus. Il ne s'agit pas de le réduire à la période où une personne commence à chercher un emploi jusqu'au moment où elle le trouve. Ce premier emploi peut être provisoire, et compte tenu des divers modes de fréquentation universitaire, se combiner avec la poursuite des études. Autrement, on pourrait conclure qu'un étudiant qui travaille à temps partiel pendant ses études est inséré professionnellement.

Pour cerner les caractéristiques du processus, nous nous sommes inspirés au départ de l'approche de Vincens (1981, 1986). Son intention première était de définir le processus d'insertion à partir du comportement de l'individu et d'explorer l'idée que l'individu a une intention, sinon un objectif précis et intangible. Il voulait ainsi se démarquer de la méthode de mesure habituellement privilégiée par les économistes dans l'analyse de l'insertion, c'est-à-dire les enquêtes quantitatives limitées au recueil des faits. Bref, cette perspective ouvrait la voix à une exploration des représentations que les diplômés ont du processus d'insertion.

De façon plus spécifique, Vincens a centré son « exploration » du concept d'insertion sur le modèle de la quête d'emploi (*job search*) en science économique. Son approche est basée sur deux idées. La première renvoie à la période d'entrée dans la vie active, période marquée par un changement dans l'utilisation du temps : la personne cesse de partager son temps entre le loisir, les études et le travail non rémunéré pour consacrer du temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi. La seconde s'appuie sur le postulat selon lequel une personne a un comportement rationnel dans sa recherche d'emploi et essaie de trouver un emploi en relation avec son projet de vie. Elle est amenée, dans sa quête d'emploi, à poser un ensemble de gestes et d'actes rationnels, finalisés, ordonnés en fonction d'un échéancier. Selon cette perspective, l'objectif de l'analyse de l'insertion ne consiste pas seulement à décrire la période qui sépare la décision d'entrer dans la vie active et le premier emploi, mais aussi celle qui s'étend jusqu'à la réalisation du projet. Ce

dernier n'est cependant pas arrêté définitivement au début de la recherche d'emploi. Il peut se préciser ou être modifié à partir des informations que les personnes diplômées acquièrent en occupant un emploi ou des contraintes qu'elles découvrent dans la concurrence qu'elles affrontent pour y accéder.

Selon cette définition, l'insertion commence lorsqu'un individu cesse de partager son temps entre le loisir, les études et le travail non rémunéré pour consacrer du temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi. Elle se termine lorsque (a) l'individu cesse de consacrer du temps à la recherche d'un emploi ou à des études poursuivies en vue d'accéder à un emploi, (b) l'individu a un emploi durable, c'est-à-dire qu'il ne possède pas d'information lui permettant de penser qu'il devra changer d'emploi dans un avenir plus ou moins proche, (c) cet emploi correspond à celui qu'il considère devoir garder ou accepter compte tenu à la fois de son projet initial, des informations qu'il a acquises (en cours d'emploi ou de recherche d'emploi), de la perception qu'il a des contraintes et de la concurrence sur le marché du travail.

Ainsi, les indicateurs de la fin de la période d'insertion sont la stabilité d'emploi, le fait qu'un diplômé ne prévoit pas à court terme de perdre son emploi, ni de le quitter délibérément, et le fait que cet emploi lui permet de réaliser son projet de vie, même si l'emploi n'est pas celui auquel il aspirait au départ. Selon cette approche, la correspondance formation-emploi n'apparaît pas nécessairement comme le critère premier pour juger de la fin de la période d'insertion. Il n'est pas exclu que cet emploi corresponde à sa formation. Il se peut aussi qu'il n'y corresponde pas, que ce soit un emploi qu'il estime devoir garder après évaluation « rationnelle » de sa situation et des contraintes du marché du travail, soit parce qu'il a dû réévaluer sa situation en tenant compte de sa position concurrentielle sur le marché de l'emploi, soit parce que ses aspirations professionnelles ont changé suite à des expériences sur le marché du travail.

L'objectif de l'article est précisément de reconstituer les représentations que les diplômés ont du processus d'insertion. Dans quelle mesure les représentations des diplômés correspondent-elles à cette conception de l'insertion ? Dans un premier temps, nous rendrons compte des principaux thèmes qui se dégagent de l'analyse des entrevues (voir les deux encadrés sur la méthodologie et sur la codification et l'analyse des entrevues). Nous tenterons, dans un deuxième temps, d'identifier trois axes autour desquels il serait possible de situer ces thèmes.

Le système d'enseignement québécois

Dans le système d'éducation québécois, la durée de l'enseignement primaire est de six ans, et celle de l'enseignement secondaire de cinq ans, au terme duquel les élèves obtiennent leur diplôme d'enseignement secondaire (DES). L'enseignement supérieur est subdivisé en enseignement collégial et en enseignement universitaire. L'enseignement collégial est lui-même subdivisé en enseignement général (2 ans de scolarité après le DES), obligatoire pour ceux qui veulent poursuivre leurs études à l'université, et en enseignement professionnel (3 ans de scolarité après le DES). Le premier cycle (Baccalauréat) de l'université – dont sont issus les diplômés sur lesquels porte cet article – correspond à trois ans de scolarité après l'obtention du Diplôme d'études collégiales générales, et équivaut ainsi à seize ans de scolarité. Dans certaines filières, il peut inclure une 4^{ème} année. Le 2^{ème} cycle (maîtrise) correspond à deux années de scolarité après l'obtention du Baccalauréat, et le troisième cycle (doctorat) à trois années d'études, y compris la thèse, après la maîtrise.

Ainsi, le Baccalauréat, dans le système québécois, est un diplôme couronnant les études du premier cycle de l'université, et correspond, dans la plupart des filières, à 16 ans de scolarité, alors que dans le système français, le Baccalauréat est un diplôme qu'on obtient au terme de l'enseignement secondaire (12 ans de scolarité). De plus, il importe de souligner que, dans le système québécois, l'université inclut les publics qu'on retrouve dans les Grandes écoles du système français.

En 1994-1995, la probabilité d'accès à un programme d'études conduisant au Baccalauréat était de 31,3 % avant l'âge de 25 ans, et de 35,6 % à tout âge. Quant à la probabilité d'obtenir le grade de Baccalauréat, elle était de 22,6 % avant l'âge de 30 ans, et de 26,8 % à tout âge. (Gouvernement du Québec, 1996, p. 54 et 57).

Par rapport à l'ensemble des titulaires d'un Baccalauréat québécois de 1987 disponibles pour occuper un emploi en 1988, 92,6 % occupaient un emploi, (72 % relié, selon eux, au domaine d'études, 20,6 % non relié), et 7,4 % étaient en chômage (Audet, 1991).

LES REPRÉSENTATIONS DE L'INSERTION

LA STABILITÉ DE L'EMPLOI

Le **premier thème** a trait à la **stabilité de l'emploi** occupé, au fait de détenir un emploi à temps plein avec contrat à durée indéterminée (CDI). Les vingt diplômés qui ont évoqué ce thème mettent d'abord l'accent sur le fait de détenir un emploi stable à temps plein qu'ils ne prévoient pas de quitter à court terme. Ceci ne veut pas dire qu'ils n'aspirent pas à un emploi qui s'inscrirait dans la ligne de leur formation, ou qu'ils n'occupent pas déjà un tel emploi. Ils considèrent cependant que, pour être insérés professionnellement, il suffit ou il importe d'occuper un emploi CDI qu'on n'anticipe pas de quitter à court terme. C'est le cas par exemple d'un diplômé en communication, option relations publiques (24)², qui, après avoir occupé plusieurs emplois précaires reliés à sa formation, occupe maintenant un emploi CDI relatif à l'accueil des clients chez un concessionnaire

d'automobile, emploi qui, selon sa propre évaluation, pourrait être tenu par un diplômé du secondaire. Il en apprécie la stabilité parce qu'il doit subvenir aux besoins de sa famille, qu'il n'a pas trouvé un emploi CDI correspondant à sa formation et qu'il avait par ailleurs développé dans ses moments de loisirs une passion pour tout ce qui touche à la mécanique automobile. Il se considère inséré professionnellement, même si cet emploi ne correspond pas à sa formation, parce qu'il a un emploi stable qu'il ne prévoit pas de quitter à court terme.

« J'ai tellement butiné d'un emploi à l'autre que ce qui m'intéresse maintenant c'est une stabilité d'emploi. [...] Dans mon domaine de formation, il n'y a plus de stabilité d'emploi. [...] Chez le concessionnaire automobile où je travaille, je me sens bien. J'aime ça, la mécanique. J'en avais fait avant de fréquenter l'université. Je continue à lire des revues sur le sujet, je m'y intéresse. C'est mon dada. J'ai une stabilité d'emploi. C'est sécurisant. Je ne passe pas d'un contrat à durée déterminée à l'autre, ni d'une équipe de travail à l'autre. C'est pour ça que plus ça va, plus je suis en train d'oublier le domaine des relations publiques dans lequel j'ai reçu ma formation. [...] Il y en a beaucoup qui sont dans la même situation que

² Les numéros entre parenthèses renvoient aux numéros des entrevues. Ils aident à repérer les individus dont les propos ont été utilisés dans cet article.

moi. Je connais quelqu'un qui a un Baccalauréat en droit et qui travaille comme préposé dans un club vidéo. Le gars qui ne mange plus, il a faim. Ça ne lui fait plus rien de ne pas travailler en droit, pourvu qu'il travaille. C'est pour ça que je me dis qu'avec les conditions de travail que j'ai actuellement, je me compte très chanceux. »

Un autre exemple d'un diplômé qui partage cette conception de l'insertion axée d'abord sur la stabilité d'emploi est ce diplômé en économique qui a poursuivi ses études en administration (215) après l'obtention de son Baccalauréat. De septembre à mars, il occupe un emploi à temps plein correspondant à sa formation en administration dans un ministère du Gouvernement du Québec et, durant les autres mois, des emplois ponctuels. Même s'il détient un emploi lié à sa formation pendant une partie de l'année, il ne se considérera pleinement inséré que lorsqu'il aura accédé à un emploi CDI à plein temps et qu'il aura complété les études que, lors de l'entrevue, il poursuivait à temps partiel.

L'EMPLOYABILITÉ INDIVIDUELLE

Plusieurs diplômés remettent en question cette conception de la stabilité d'emploi liée à un emploi CDI. **Le deuxième thème**, abordé par 26 diplômés, porte justement sur une autre façon de se représenter la stabilité d'emploi. On ne peut plus, selon eux, dans la conjoncture actuelle, mesurer la stabilité d'emploi uniquement par le fait de détenir un emploi à contrat de durée indéterminée (CDI). Plusieurs diplômés ne sont pas intégrés à une organisation ou à une entreprise, ont créé leur propre emploi et travaillent à leur compte. Le marché du travail a changé. Certes, ce type d'emploi n'est pas nouveau. Ce qui l'est, selon ces diplômés, c'est qu'il y aura de moins en moins d'emplois CDI. En outre, dans certains secteurs d'activité, le fait d'occuper un emploi CDI n'est pas une garantie de stabilité ; plusieurs entreprises qui embauchent sur la base de contrats à durée indéterminée sont obligées de congédier des employés et des cadres, ou même doivent fermer leur porte à cause de la concurrence ou de la restructuration de l'économie. Dans ce contexte, on considère qu'un individu est inséré lorsqu'il a développé une capacité de se maintenir sur un marché du travail en mouvance en raison de sa polyvalence et des compétences qui lui sont reconnues par des employeurs et/ou ses pairs. Tout se passe comme si la stabilisation sur le marché du travail était beaucoup moins qu'auparavant liée à la permanence de l'emploi et du poste qu'un individu occupe, et davantage à

l'employabilité de l'individu, à sa capacité d'éviter le chômage, de mettre en valeur ses compétences diversifiées soit en démontrant que ses compétences correspondent à celles dont un employeur éventuel est à la recherche, soit en créant son propre emploi.

Le cas d'une diplômée en communication (107) illustre bien cette autre représentation de la stabilité. Elle a réussi à se maintenir sur le marché du travail sans connaître de longues périodes de chômage en travaillant comme pigiste dans son domaine d'études en communication, en acceptant de travailler pendant un bref intervalle dans un tout autre domaine comme conseillère ou représentante en informatique de gestion, puis en revenant au domaine des communications, et finalement en créant sa propre entreprise dans le domaine.

« Je pense que si moi je ne suis pas insérée, il y en a beaucoup qui ne le sont pas. Mais ma situation apparaîtrait très précaire à plusieurs. Il y en a qui me disent : « Je ne sais pas comment tu fais pour vivre comme ça ». Il ne faut pas que les gens qui me connaissent soient trop longtemps sans prendre de mes nouvelles parce qu'ils ne savent plus où on peut me rejoindre au travail. [...] J'estime que je suis insérée, que j'ai acquis pas mal d'expérience malgré que j'aie travaillé à la pige. Certains reconnaissent que mon expérience est très forte et que des gens qui ont travaillé pour le même organisme dès l'obtention de leur Baccalauréat sont loin d'avoir la polyvalence que j'ai. Certains sont très spécialisés, mais ne les changez pas de place, ils vont faire une dépression parce qu'ils ne savent pas où se trouve la patère ! Je ne ris pas de ces gens-là. Je les comprends. Je sais ce que ça m'a coûté d'efforts pour m'habituer à vivre comme ça, et apprendre à m'adapter rapidement à de nouveaux contextes, puis de prendre ce rythme. J'ai un rythme comme un fonctionnaire peut avoir un rythme. Le mien est différent, tout simplement. Il se rapproche beaucoup plus de l'entrepreneuriat, même si je suis toute seule et que je n'ai pignon sur rue nulle part. C'est moi que je vends comme entreprise. »

Une diplômée de Formation pour enseignants (233) qui se destinait à l'enseignement secondaire et qui, faute de se trouver un emploi comme enseignante, a poursuivi à temps partiel ses études de maîtrise en administration scolaire partage cette même conception de la stabilité. Après avoir travaillé à temps partiel pendant ses études comme chargée de cours à l'université, avoir été en chômage pendant huit mois au terme de ses études de maîtrise, elle a réussi depuis à se maintenir sur le marché du travail, sauf

pour une période de chômage de six mois, en acceptant des contrats surtout au ministère de l'Éducation de septembre à mai, ou dans le réseau de l'éducation. Elle se considère insérée bien qu'elle n'ait pas d'emploi CDI. La précarité d'emploi qu'elle a vécue lors de son entrée sur le marché du travail a été très éprouvante pour elle. Mais elle estime qu'elle a de moins en moins besoin de sécurité d'emploi, compte tenu du réseau de relations professionnelles qu'elle s'est construit, et qu'elle a maintenant appris à vivre avec cette insécurité.

« Dans le monde du travail tel qu'on le connaît, je suis vraiment insérée, malgré l'instabilité. J'estime que je n'en aurai pas de stabilité, à moins d'avoir un emploi de cadre. Quand ça fera dix ans que j'aurai travaillé comme je le fais, j'en aurai plus besoin d'une sécurité d'emploi parce que je vais être habile. On va rechercher mes services. C'est de moins en moins vrai que j'ai besoin d'une sécurité d'emploi. Parce que j'ai plus d'expérience, il m'est plus facile de me trouver quelque chose, et plus aussi j'ai de contacts. Mais, au début, c'est terrible, cette insécurité-là. On apprend à vivre avec aussi. »

Il ne faudrait pas penser que cette représentation de la stabilité est partagée uniquement par des diplômés appartenant à des disciplines ou des domaines d'études pour lesquels le marché du travail est particulièrement difficile, notamment en sciences humaines. Un diplômé en génie chimique (74) qui a occupé trois emplois, tous reliés à son domaine d'études, depuis l'obtention de son Baccalauréat il y a huit ans, partage la même perception du marché du travail et sensiblement la même représentation de la stabilité bien qu'il ait occupé trois emplois CDI. Il a quitté le premier de son plein gré parce qu'il anticipait qu'on n'allait plus avoir besoin de ses services pour accepter un autre emploi CDI relié aussi à sa formation. Il en a été licencié après quatre ans parce que la deuxième entreprise pour laquelle il travaillait a été vendue à une autre qui disposait déjà d'une équipe d'ingénieurs capables d'effectuer le travail qui lui avait été confié. Après une courte période de chômage, il accède à un autre emploi CDI comme ingénieur. Son expérience du marché du travail l'amène à mettre en relief l'instabilité qui découle de la conjoncture économique même pour ceux qui ont un emploi CDI et à conclure que son insertion professionnelle dépend beaucoup plus de l'expertise professionnelle qu'il a développée et qui peut être attestée par les personnes qui l'ont supervisé que du fait qu'il occupe un emploi CDI.

« Je me considère inséré professionnellement. [...] Partout où j'ai fait des entrevues pour être embauché, il y avait deux ou trois cents candidats, des ingénieurs juniors et d'autres avec expérience. Je me dis que, si j'ai réussi à déclasser autant de collègues, j'ai une certaine valeur professionnelle, qu'on a déjà apprécié mes services et que d'autres en ont témoigné lorsqu'on leur a demandé des références. Alors je ne doute pas de détenir une certaine expertise professionnelle. »

LA PARTICIPATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

Toutefois, pour certains diplômés (6 sur 60), il n'est même pas nécessaire de détenir un emploi stable, quelque soit l'acception du terme. Être inséré, c'est avoir un emploi, quel qu'il soit. Ils associent l'insertion à la participation au marché du travail. Ce **troisième thème** témoigne d'une représentation de l'insertion qui se situe en deçà de notre conception de départ. Il est évoqué surtout par des femmes qui ne détiennent pas d'emploi stable sept ans après l'obtention de leur Baccalauréat ou qui, si elles en détiennent un, travaillent à temps partiel. Certaines définissent l'insertion de cette façon en se référant au dilemme auquel elles sont confrontées quant au fait de travailler sans rémunération pour élever des enfants ou d'aller sur le marché du travail. C'est le cas d'une diplômée en service social (120) qui n'a jamais occupé un emploi relié à son domaine d'études, qui a un emploi stable mais à temps partiel comme caissière dans un magasin, mais souhaiterait le quitter si elle pouvait travailler comme travailleuse sociale.

« Je n'ai jamais quitté le marché du travail, sauf quand j'étais enceinte. Pour moi, c'est important, même si je ne travaille pas dans mon domaine, de rester sur le marché du travail. [...] Je vais essayer de garder un contact avec le marché du travail. Ce n'est pas vraiment parce que ça peut m'aider à trouver un emploi dans mon domaine, mais pour moi, c'est important. Même si c'est juste pour sortir de la maison. Si je reste à la maison, je vais être juste avec mes enfants dans mon petit monde. »

Une diplômée en communication graphique (201) qui, elle, n'a pas d'enfant et qui a travaillé comme pigiste, a vécu de prestations de chômage ou du bien-être social, et a participé à des programmes de formation de la main-d'œuvre. Elle met aussi en relief l'importance qu'elle accorde au statut que lui confère une participation au marché du travail. *« Dans la société, ce qui est reconnu, c'est ce que tu fais. Si tu travailles, t'es reconnue. »*

Méthodologie

L'analyse des représentations a été effectuée à partir de 61 entrevues semi-directives de titulaires d'un Baccalauréat de l'Université Laval (16 ans de scolarité, voir l'encadré « Le système d'enseignement québécois ») ayant obtenu leur diplôme en 1986 et interviewés en 1994. Ces diplômés ont été sélectionnés parmi ceux qui, lors d'une première enquête, en 1989, auprès de l'ensemble des diplômés du premier cycle de cet établissement, avaient alors répondu à un questionnaire (N = 2 324), trois ans après l'obtention de leur Baccalauréat, sur leur cheminement scolaire et leur trajectoire professionnelle. Ainsi, cette collecte de données qualitatives par entrevues huit ans après l'obtention du Baccalauréat s'inscrit dans la deuxième étape d'un même projet de recherche.

La **première étape** avait consisté principalement à construire, à partir des données recueillies par questionnaire, une typologie de l'insertion s'inspirant de la définition de Vincens (Trotter, Cloutier et Laforce, 1994). Cette typologie a été construite en tenant compte de cinq paramètres :

- a) la situation d'emploi, de chômage ou d'inactivité des diplômés à un moment précis (semaine du 3 avril 1989) suite à l'obtention du Baccalauréat ;
- b) le caractère permanent (ou pas) de l'emploi, c'est-à-dire qui ne comporte aucune limitation quant à sa durée ;
- c) le régime d'emploi (temps plein, temps partiel) ;
- d) la perception du type d'emploi détenu du point de vue de la possibilité d'y faire carrière (indicateur « subjectif » du processus d'insertion occupant une place centrale dans la conception de l'insertion à laquelle nous nous référons et qui renvoie au devenir et au projet professionnel des diplômés en regard de la période plus ou moins longue où ils se sont stabilisés sur le marché de l'emploi) ;
- e) la poursuite des études après le Baccalauréat (paramètre servant à déterminer si l'inactivité est liée ou non à la poursuite des études).

Trois types de diplômés ont été définis du point de leur insertion professionnelle :

1) les diplômés « **insérés** » ont un emploi permanent à plein temps et envisagent de faire carrière dans le type d'emploi qu'ils détiennent trois ans environ après l'obtention de leur Baccalauréat (39 %) ;

2) les diplômés encore « **en voie d'insertion** » (48 %) qui sont sur le marché du travail (en emploi ou en chômage) et qui ne répondent pas aux critères relatifs aux diplômés « insérés » ;

3) les diplômés « **inactifs** » (12 %) qui ne participent pas au marché du travail, qui n'ont pas d'emploi et n'en cherchent pas, et qui, pour la plupart, poursuivent leurs études universitaires au-delà du premier cycle.

Pour ce qui est de la **deuxième étape** du projet, l'échantillon (61 diplômés) de type non probabiliste à choix raisonné a été tiré de l'ensemble des diplômés qui avait répondu au questionnaire en 1989. Il s'agit d'un échantillon où les éléments d'un ensemble de la population sont choisis à cause de la correspondance entre leurs caractéristiques et un but recherché par l'enquêteur (Gauthier, 1984, p. 516). Afin de nous assurer de la variété des personnes interrogées, comme ceci est indiqué dans l'échantillonnage pour les enquêtes non statistiques (Ghiglione et Matalon, 1978, p. 51), les diplômés ont été sélectionnés en tenant compte du sexe, de la discipline ou champ d'études dans lequel ils ont obtenu leur Baccalauréat et, lorsqu'ils étaient sur le marché du travail, de la région dans laquelle ils travaillaient (Québec et Montréal). Nous avons aussi pris en considération le niveau d'insertion professionnelle des diplômés (« insérés », « en voie d'insertion », « inactifs ») trois ans après l'obtention du Baccalauréat afin de tenir compte non seulement de certaines caractéristiques personnelles et de leur profil de formation, mais aussi de la diversité de leurs trajectoires sur le marché de l'emploi. Au terme du processus, on constate, compte tenu de la disponibilité des diplômés et de leur acceptation ou pas de participer à l'enquête, que :

a) 34 femmes et 27 hommes ont été interviewés ;

b) ils se répartissent selon les champs d'études de la façon suivante : 11 en sciences appliquées, 4 en sciences pures, 17 en sciences sociales, 16 en arts et lettres, 6 en éducation (formation des enseignants ou autres spécialistes de l'éducation), 5 en administration, 2 en droit ;

c) 47 résident dans la région de Québec comparativement à 14 dans la région de Montréal ;

d) selon notre typologie initiale de l'insertion, 21 étaient « insérés », 32 « en voie d'insertion » et 8 « inactifs » trois ans après l'obtention de leur Baccalauréat.

C'est le cas aussi d'une autre diplômée en sciences de l'orientation (113) qui s'est temporairement retirée du marché du travail suite à une expérience de travail pénible du point de vue de ses relations avec la personne qui la supervisait dans un emploi relié à son domaine d'études, et qui maintenant travaille dans des entreprises familiales de son conjoint ou de sa sœur. Elle souligne l'importance de se sentir utile en participant au marché du travail. Mais elle a cependant le sentiment que le fait de travailler pour une entreprise familiale ne lui confère pas un statut équivalent à celui qu'elle aurait dans une autre entreprise.

« Je trouve ça important dans ma vie. Cet emploi-là fait que je me sens utile. Du point de vue pécuniaire, cet emploi n'est pas très rémunérateur ; je vais vous dire franchement, ce n'est pas important à mes yeux. Mais c'est surtout que je fais quelque chose. Même si je n'ai pas la satisfaction entière de ce que je fais, je fais quelque chose. Je ne suis pas là dans mon coin. [...] Des fois, je me demande : est-ce-que je travaille pour de vrai ? [...] Il y a des fois où je ne me sens pas une « travaillante ». C'est peut-être difficile à comprendre. C'est parce que l'entreprise pour laquelle je travaille appartient à ma sœur. C'était la même chose lorsque je travaillais pour mon conjoint. Pour moi, je n'étais pas une employée vis-à-vis de lui. [...] Je n'avais pas de titre. Pourtant je ne suis pas une fille qui accorde de l'importance à un titre. [...] Je fais le même travail, et ce n'est pas du tout du côté de la rémunération que ça m'énerve mais du côté de la reconnaissance du statut. »

Ce thème de l'insertion relatif à la simple **participation au marché du travail** et au statut qu'elle confère n'est pas évoqué exclusivement par des femmes. Un diplômé en Lettres (200) confronté à de multiples difficultés sur le marché du travail d'une part, et disposant d'autres sources de revenus d'autre part, associe aussi l'insertion à la participation au marché du travail, que l'emploi soit stable ou pas, et corresponde ou non à la formation reçue.

LA CORRESPONDANCE FORMATION/EMPLOI

Un **quatrième thème**, évoqué par 37 diplômés, a trait à la **correspondance formation/emploi**. Vingt d'entre eux, tout en faisant de la stabilité d'emploi (quelque soit l'acception du terme, thèmes 1 et 2) une caractéristique de l'insertion, estiment que cette condition n'est pas suffisante et qu'il importe, pour être vraiment inséré, que l'emploi corresponde à la formation reçue. Les diplômés qui ont évoqué ce

thème se distribuent sur un *continuum* selon qu'ils accordent beaucoup ou moins d'importance à cette dimension de l'insertion.

Des diplômés accordent beaucoup d'importance au fait d'accéder et de conserver un emploi correspondant à la formation qu'ils se sont donnée pour diverses raisons. On tient « à faire ce qu'on veut dans la vie » et on voit la prise d'emploi relié à leur formation « comme une conséquence, une suite logique de sa progression professionnelle à partir de leurs études » (130). C'est une façon d'assimiler et de consolider les connaissances acquises en les mettant à l'épreuve de la réalité (48), d'acquérir une plus grande crédibilité (12) et d'être plus efficace. Certains évoquent la nécessité de « rentabiliser leur investissement » dans leur formation (58, 131, 215). D'autres associent cette aspiration à un certain sens de la vocation, et veulent « s'acquitter de ce qu'ils ont à faire » (48). Des diplômés y accordent à ce point de l'importance qu'ils préféreraient, plutôt que de se résigner à accepter un emploi non relié à leur formation, prolonger leur recherche d'emploi et connaître une période de chômage, travailler à temps partiel dans leur domaine, travailler à un salaire moindre et changer de ville. Certains ont préféré prolonger leurs études, acquérir une autre spécialisation (un deuxième et même un troisième Baccalauréat), revenir aux études à la suite d'une expérience sur le marché de l'emploi pour augmenter leurs chances d'accéder à un emploi qui leur permette de faire ce qu'ils veulent et correspondant à leur formation. Ce diplômé en administration (48) illustre bien plusieurs de ces aspects.

« J'aurais été prêt à être en chômage un bout de temps pour être certain que je travaillerais dans mon secteur de spécialisation en gestion et en informatique de gestion. C'est ça qui m'intéressait. Le reste, je l'ai éliminé. [...] C'était vraiment une obsession d'œuvrer dans mon domaine de formation. C'est comme si j'en « avais eu la piqure. » [...] Si je n'y étais pas parvenu, ça aurait été comme un investissement non terminé. C'est primordial. C'est pour ça que j'ai investi dans un retour aux études même si c'était pour moi très coûteux. J'avais un très bon salaire, et j'ai fait un choix. Ça me passionnait. J'ai même refusé certains contrats à la pige pendant mes études, parce qu'ils ne se situaient pas dans mon secteur de développement. Je ne peux pas céder là-dessus. J'ai orienté ceux qui me sollicitaient vers d'autres personnes. [...] Quand j'aurai terminé mes études, si on m'offre un emploi qui n'est pas compatible avec mes objectifs, je vais le refuser. [...] Je serais prêt à accepter une diminution de salaire si un emploi dans mon

domaine m'intéresse. D'ailleurs, j'ai déjà accepté à plusieurs reprises des contrats à la pige où je faisais tout juste mes frais parce qu'ils représentaient pour moi des occasions de me développer dans mon domaine. »

Certains accordent à ce point de l'importance à la correspondance formation/emploi qu'ils abordent la question en se référant non pas à l'ensemble de leur domaine d'études mais à une spécialité à l'intérieur de celle-ci. C'est le cas, par exemple, d'une diplômée en foresterie et géomatique (32) inscrite à un programme de formation en arpentage comprenant deux options : l'arpentage légal axé sur les aspects juridiques et la photogrammétrie d'orientation plus « scientifique. » Cette diplômée accordait beaucoup d'importance à l'obtention d'un emploi correspondant à la spécialité qu'elle préférerait, l'arpentage légal.

Des diplômés pour qui la correspondance formation/emploi est primordiale ont abordé la question sous l'angle de leur programme d'études, se sont montrés critiques de la formation reçue parce qu'elle n'était pas assez pratique, ni assez orientée en fonction des exigences du marché du travail.

« Il faut qu'il y ait une correspondance au moment des études. À tes débuts sur le marché du travail, tu te sens loin. Tes collègues rient un peu de toi quand tu commences à travailler dans une agence de communication : on sait bien, toi, tu es théorique, tu vas nous parler de théories. Mais tu ne sais pas la pratique. Par exemple, on ne sait pas monter une campagne de communication. La personne qui donne le cours, ce n'est pas toujours quelqu'un qui est dans le champ. C'est parfois beaucoup théorique. [...] Il devrait y avoir plus d'ateliers, de sorties dans le milieu (compagnies spécialisées en communication, en cablodistribution, journaux). Il faudrait aller sur le terrain pendant notre formation en vue d'améliorer notre formation pratique. » (56)

C'est le cas aussi d'un arpenteur-géomètre (10) qui envie les étudiants d'aujourd'hui parce qu'on leur fait faire un stage dans le milieu. Ils peuvent maintenant intégrer dans la pratique des notions qui, au moment où elle reçut sa formation, avaient un caractère parcellaire que les étudiants n'apprenaient pas à situer concrètement dans une démarche d'ensemble.

À l'autre bout du *continuum*, des diplômés n'accordent pas vraiment d'importance à la relation formation/emploi. C'est le cas, par exemple, de ce diplômé en communication qui est devenu courtier en

valeurs mobilières, occupation qui n'exige même pas une formation de niveau universitaire, et de ce diplômé en génie rural qui travaille en informatique pour une compagnie aérospatiale fabriquant des hélicoptères. Dans le premier cas, il s'agit nettement d'une réorientation de carrière. Dans l'autre cas, le diplômé avait développé une passion pour l'informatique qui lui a permis de diversifier ses compétences dans un domaine qui, sans être connexe, n'était pas tout-à-fait étranger à ses préoccupations parce que le génie rural comporte des éléments de génie mécanique. Par ailleurs, ce dernier secteur a évolué dans le sens d'une plus grande informatisation, ce qui tend à relativiser les frontières entre les deux disciplines.

Au milieu du *continuum*, des diplômés n'accordent qu'une importance relative à la correspondance formation/emploi pour diverses raisons. Par exemple, une diplômée en psychologie (192) qui occupe un emploi de psychologue met en relief qu'elle a d'autres intérêts dans la vie.

« La correspondance formation/emploi, c'est important. Mais c'est pas majeur. S'il y avait quelque chose qui m'intéressait et qui n'avait pas autant de lien avec la psychologie, je serais ouverte. Je n'ai pas fait cette formation-là pour arriver à faire exactement une chose. Je suis ouverte à bien d'autres choses. [...] Je pourrais aller faire de la coopération en Afrique par exemple. »

Certains sont conscients que, dans la discipline ou le domaine dans lequel ils ont étudié, la formation qu'ils ont reçue est plutôt de caractère général. C'est le cas d'un diplômé en sciences politiques (251) qui a été assistant de recherche et assistant d'enseignement à l'université, qui a connu des périodes de chômage et a même dû recourir à l'aide sociale, qui a travaillé pour divers organismes reliées aux politiques de transport sur la base de contrat à durée déterminée, et, même s'il préférerait continuer d'œuvrer dans ce secteur, il serait prêt à accepter un emploi dans un autre secteur. C'est aussi le cas d'un diplômé en relations industrielles (82) qui se définit comme un généraliste et serait prêt à accepter un emploi en administration, un secteur d'emploi qui fait appel à des compétences plus diversifiées et d'ordre plus général.

Certains mettent l'accent sur les compétences générales comparativement aux compétences spécifiques qu'ils ont acquises au cours de leur formation. Telle cette infirmière qui était retournée aux études pour étudier en chimie et qui, à la suite de l'obtention de son Baccalauréat dans cette nouvelle discipline, a occupé divers emplois comme infirmière, technicienne

de laboratoire et chimiste tout en connaissant certaines périodes de chômage (245) :

« La correspondance formation/emploi n'est pas ce qui importe le plus. C'est sûr que je préfère la chimie à autre chose. [...] Mais je pense qu'à un moment donné, on digère ce qu'on a appris, et on a appris autre chose que la chimie. On a appris une façon de réfléchir, une façon d'envisager les problèmes. [...] qui fait que chaque emploi ressemble à l'autre parce qu'il faut que tu l'abordes de toute façon. Les problèmes, il faut que tu les abordes d'une façon cohérente. C'est pour ça que si je ne travaille plus en chimie, ma formation universitaire m'aura servi. Je serais même prête à me diriger vers l'enseignement des sciences en général même si ce n'est pas dans l'enseignement de la chimie. »

Pour plusieurs diplômés, la correspondance formation-emploi peut cesser d'être un enjeu à mesure que la carrière évolue, et son importance peut s'estomper avec le temps. Une diplômée en sciences de l'agriculture et de l'alimentation (34) qui a poursuivi ses études jusqu'à la maîtrise en physiologie animale en est venue à s'intéresser aux questions de mise en marché et au service à la clientèle à mesure que sa carrière progressait parce qu'elle est employée par une compagnie spécialisée dans la nutrition animale. *« Alors que ça ne m'intéressait pas lorsque j'avais 22 ans et que j'étais étudiante, je me suis découvert un goût pour ces tâches. »* Une diplômée en informatique de gestion (9) ne trouve pas dramatique de s'éloigner des tâches de programmation et d'analyste en informatique proprement dites et pour lesquelles elle a été formée parce qu'elle est en voie de devenir cadre dans l'entreprise où elle travaille. Elle est en instance de mobilité professionnelle verticale. Deux autres diplômés, l'un en informatique (85), l'autre en génie (58) anticipent eux aussi que la correspondance formation/emploi cessera d'être aussi importante pour eux lorsqu'ils seront promus, comme ils l'anticipent, à un « niveau supérieur » et accéderont à une fonction administrative.

Pour d'autres diplômés, c'est sous le signe de la contrainte qu'ils ont été amenés à accorder moins d'importance à la correspondance formation/emploi. Certains, comme il a déjà été indiqué, ont dû donner priorité à la stabilité d'emploi pour s'acquitter de leurs responsabilités familiales. D'autres ont dû tenir compte des contraintes relatives au lieu d'exercice et à l'évolution de la carrière de leur conjoint, et ainsi faire des compromis pour tenter de concilier deux carrières. Cette prise en considération des impératifs de carrière d'un conjoint illustre

bien que l'insertion professionnelle ne représente qu'une dimension de l'entrée dans la vie adulte et d'un projet de vie, et qu'elle est contemporaine d'autres événements de la vie des diplômés qui peuvent influencer leur trajectoire professionnelle et leurs stratégies d'insertion.

D'autres invoquent les contraintes liées à la conjoncture économique dans laquelle ils ont dû amorcer leur insertion professionnelle. Ils n'ont pas eu le choix de faire des compromis par rapport à la correspondance formation/emploi. Une diplômée en sociologie et en communication (268) l'exprime en ces termes :

« Le marché du travail n'est pas très intéressant de ce temps-ci. Les gens sont plutôt conservateurs. Ils gardent leur « job », même si leur travail les rend malades, même si les conditions les satisfont plus ou moins, peu importe le climat dans lequel ils travaillent. Ils vont plutôt « encaisser ». Donc, c'est difficile de dire : j'aimerais faire telle chose. J'ai beau vouloir, mais est-ce que je peux, c'est une autre chose. Le marché du travail nous le permet plus ou moins. À moins de se diriger vers de nouvelles branches qui sont en demande. »

Bref, la correspondance formation/emploi constitue un des éléments importants des représentations que des diplômés se font de l'insertion. L'importance qu'ils y accordent varie en fonction notamment :

- du type de formation qu'ils ont reçue ;
- de leur perception du marché du travail correspondant à leur secteur de formation et de la conjoncture économique ;
- des dimensions autres que professionnelles de leur entrée dans la vie active et de leur projet de vie ;
- de l'étape à laquelle ils sont rendus dans leur carrière ;
- et de l'évolution ou du changement de leur orientation professionnelle.

L'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL

Le **cinquième thème** qui se dégage des entrevues est celui de l'**engagement dans le travail** comme caractéristique de l'insertion. Onze diplômés mettent en effet l'accent sur ce thème, c'est-à-dire sur le fait qu'ils se sentent mobilisés par les responsabilités inhérentes à leur emploi et qu'ils sont en mesure de maîtriser adéquatement les tâches qui leur sont confiées. Tel ce diplômé en administration (131) qui a poursuivi ses études en éducation, puis est devenu

enseignant et bénéficie à présent d'un emploi CDI. Après s'être senti « en transition » pendant quelques années, il a eu le sentiment d'être vraiment inséré lorsqu'il s'est départi de sa nostalgie du temps où il était étudiant, du genre de vie qui y était associé pour s'impliquer vraiment dans son travail. Il signale ainsi le passage d'un statut d'étudiant à son nouveau statut de travailleur, de même qu'une nouvelle façon de définir son identité.

« Ce qui compte, c'est le travail que tu donnes et l'enthousiasme avec lequel tu t'appliques au travail, l'intérêt, l'implication dans le travail et le désir de s'intégrer au milieu. [...] Je suis définitivement inséré dans mon milieu. Je me suis senti en transition pendant deux ou trois ans. Je regrettais encore les bons coups qu'on avait faits quand on était étudiant à l'université. Mais maintenant je suis vraiment inséré. Je m'implique vraiment dans mon travail. »

Un autre diplômé (152) met aussi l'accent sur la capacité d'assumer des responsabilités. Détenteur d'un Baccalauréat en génie rural, il n'a cependant jamais occupé un emploi correspondant spécifiquement à sa formation, bien qu'il ait occupé deux postes d'ingénieur, l'un en informatique dans le domaine de la construction et l'autre dans une entreprise aérospatiale. Pour se considérer inséré, il importe, selon lui, de manifester ce sens des responsabilités, de démontrer une capacité de les assumer de façon autonome avec une certaine assurance et un sentiment de confiance dans ses propres moyens. Tout se passe comme si cet engagement dans le travail et ce sentiment de confiance le confortaient dans sa propre identité.

« Je me sens à l'aise dans ma profession ingénieur. J'ai plus confiance en mes moyens qu'avant. Et ce sont les tâches que j'effectue dans l'entreprise pour laquelle je travaille actuellement qui m'ont permis d'acquérir ce sentiment. Si tu es autonome et que tu n'as pas peur de prendre des responsabilités, tu as l'appui de la compagnie. »

L'INTÉGRATION DANS LE MILIEU DU TRAVAIL ET LA PROFESSION

Au-delà de l'engagement dans le travail dans lequel des diplômés trouvent une sorte de confirmation de leur identité professionnelle, d'autres diplômés (27) insistent sur un **sixième thème** : sur **l'intégration sociale dans le milieu de travail et la profession**, c'est-à-dire la participation à des réseaux professionnels, la reconnaissance de sa compétence par les pairs, l'employeur ou les clients, le

cas échéant. Tels ces deux agronomes (12, 34) qui considèrent que les relations qu'ils ont développées avec les membres de leur profession, et leur participation à divers comités ou activités de l'ordre des agronomes au plan régional et national sont autant d'indicateurs de la reconnaissance de leur compétence par leurs pairs et de leur insertion professionnelle. Il en est de même de deux ingénieurs : l'un en génie mécanique (58), l'autre en chimie (74) déjà évoqué dans les pages précédentes, pour qui le réseau de personnes pouvant attester de leur compétence et sur lequel ils peuvent compter est de nature à assurer leur crédibilité dans leur domaine d'activité et, s'ils devaient changer d'emploi, leur stabilité sur le marché du travail.

« Je pense que mon insertion professionnelle à l'intérieur de la compagnie pour laquelle je travaille depuis l'obtention de mon diplôme en génie mécanique était chose faite dès la troisième année. Maintenant, c'est mon processus de carrière à l'intérieur de celle-ci qui devrait évoluer [...]. Par contre, chaque fois qu'on change de poste, on doit se refaire une crédibilité. Même si on a déjà bâti une certaine réputation, on a à rebâtir cette crédibilité-là. » (58)

Un informaticien (130) fait valoir qu'il n'est pas suffisant de s'assurer d'une certaine stabilité d'emploi sur la base d'une démonstration d'une compétence technique pour être vraiment inséré. Encore faut-il que celle-ci soit reconnue et qu'on ait développé un sentiment d'appartenance à la profession :

« Pour résumer, l'insertion dans ma profession d'ingénieur, ça va être d'avoir la compétence, l'expérience, puis aussi l'autre volet, c'est de me sentir accepté dans le club des informaticiens. C'est relié. Si on est compétent, on va sentir qu'on fait partie du groupe [...]. Stabilité et insertion, ça va pas de pair. Je parle de compétence, puis d'acceptation du groupe lorsque je parle d'insertion. »

Cette représentation de l'insertion n'est pas le fait uniquement de diplômés exerçant une profession plus technique. Une diplômée en arts plastiques (274) qui vit de son art sans nécessairement connaître l'abondance, ni avoir un emploi CDI, considère que la reconnaissance par ses pairs est pour elle le principal indicateur de son insertion. Tout se passe comme si l'insertion professionnelle était en définitive d'abord une confirmation d'une identité professionnelle par ses pairs.

Schéma d'entrevue, codification et analyse des entretiens

Les entretiens ont porté sur plusieurs aspects du processus d'insertion, notamment :

- a) sur le cheminement scolaire et la trajectoire professionnelle des diplômés ;
- b) leurs moyens et leurs stratégies de recherche d'emploi ;
- c) leurs représentations de l'ensemble du processus d'insertion, de la correspondance formation/emploi et de la stabilité d'emploi ;
- d) les liens entre leur insertion professionnelle, les autres dimensions de l'entrée dans la vie adulte et leur projet de vie ;
- e) leurs projets d'avenir.

La **codification** des données s'est faite en deux étapes. **Dans un premier temps**, toutes les données recueillies par entretiens ont d'abord été codifiées par catégories et sous-catégories à partir d'une grille de codification s'inspirant du schéma d'entrevue et élaborée à la suite de la lecture du *verbatim* des entretiens. Tous les passages des entretiens ayant trait à un même sujet, par exemple à la trajectoire professionnelle des diplômés, ou à leur conception de l'insertion ou à leurs moyens de recherche d'emploi, etc. se sont vu attribuer le même code. Les extraits d'entrevue ainsi codifiés ont été traités au moyen du logiciel d'analyse de données qualitatives (*Hyperresearch*) permettant de repérer tous les extraits des entretiens se rapportant à une même catégorie.

Les résultats présentés dans cet article ne portent que sur une partie des catégories du schéma d'entrevue, notamment sur les représentations du processus d'insertion. C'est pourquoi nous avons procédé, **dans un deuxième temps**, à une codification plus détaillée des extraits pertinents du point de vue de ces représentations proprement dites. Toutefois, dans le cas de plusieurs entretiens, celles-ci ont été reconstituées non seulement à partir des extraits portant explicitement sur la conception que les diplômés se font de l'insertion mais aussi de leurs commentaires sur d'autres sujets abordés dans les entretiens, notamment sur leur cheminement scolaire, leur trajectoire professionnelle depuis l'obtention de leur Baccalauréat, la correspondance forma-

tion/emploi, lorsque ceux-ci apportaient un éclairage supplémentaire. Deux chercheurs ont d'abord codifié chacun séparément les extraits pertinents du point de vue des représentations de l'insertion pour les 61 entretiens, et se sont entendus sur une codification commune lorsque leur codification différait l'une de l'autre. Toutefois, des extraits de quatre entretiens se sont avérés inclassables du point de vue des représentations de l'insertion.

Cette codification plus détaillée a permis de mettre en relief six thèmes (sur le thème comme unité d'analyse de contenu, se référer à Kelly, 1984) qui ont été évoqués de façon récurrente par les diplômés concernant leur conception de l'insertion professionnelle (voir la deuxième partie de l'article). Ces six thèmes ont été soit évoqués de façon explicite par les diplômés, soit inférés par les chercheurs à partir des extraits d'entretiens.

Ces six thèmes ont ensuite été mis en perspective par rapport à la notion d'insertion dont nous nous sommes inspirés au départ, axée sur la notion de stabilité d'emploi. Il a été ainsi possible d'identifier trois axes autour desquels gravitent les représentations de l'insertion.

Un premier axe a trait à la notion de stabilité, mais renvoie à deux conceptions de la stabilité, l'une liée à l'emploi, l'autre à l'employabilité du diplômé, et permet ainsi de situer sur un même axe deux des thèmes qui se dégagent de l'analyse. Les quatre autres thèmes impliquent que nous révisons la conception de l'insertion sur laquelle nous nous sommes appuyés au départ parce que les diplômés ont évoqué d'autres éléments que la stabilité comme éléments caractéristiques du processus d'insertion. La correspondance formation/emploi est alors apparue comme un autre axe autour duquel gravitent les représentations de l'insertion, selon que les diplômés lui accordent ou non de l'importance, et selon qu'ils s'y réfèrent en termes de compétences générales ou de compétences spécifiques. C'est en réinterprétant, au plan théorique, les thèmes de l'engagement dans le travail et de l'intégration sociale dans le milieu du travail et la profession en nous inspirant des travaux de Dubar que nous avons dégagé un troisième axe, celui de la socialisation professionnelle. L'insertion apparaît alors comme un processus de construction d'une identité professionnelle pour soi et de reconnaissance de cette identité pour autrui. Enfin, le thème de la participation au marché du travail a aussi été réinterprété en termes de construction d'une identité comme « travailleur » sur le marché de l'emploi.

« Une phrase qu'on entend souvent, c'est d'être reconnu par ses pairs. Dans mon cas, je trouve que ça commence à se faire tranquillement, surtout depuis que j'ai commencé à faire des expositions solo. J'ai comme une espèce de reconnaissance de mon milieu. Je commence à avoir des réponses. Les gens viennent à mes expositions, et ça se passe bien. Même si ça ne me rapporte pas nécessairement beaucoup d'argent, je considère que je suis professionnelle dans mes techniques, dans ma pratique. Je me considère à un bon niveau compte tenu de mon âge. »

Il ne fait pas de doute que ces divers thèmes auxquels se sont référés les diplômés nous obligent à réviser la conception de l'insertion dont nous nous sommes inspirés au départ. En effet les diplômés ne se représentent pas l'insertion uniquement en terme de stabilité sur le marché du travail. Il est possible d'identifier trois axes en fonction desquels ces représentations gravitent.

REPRÉSENTATIONS DE L'INSERTION : TROIS AXES

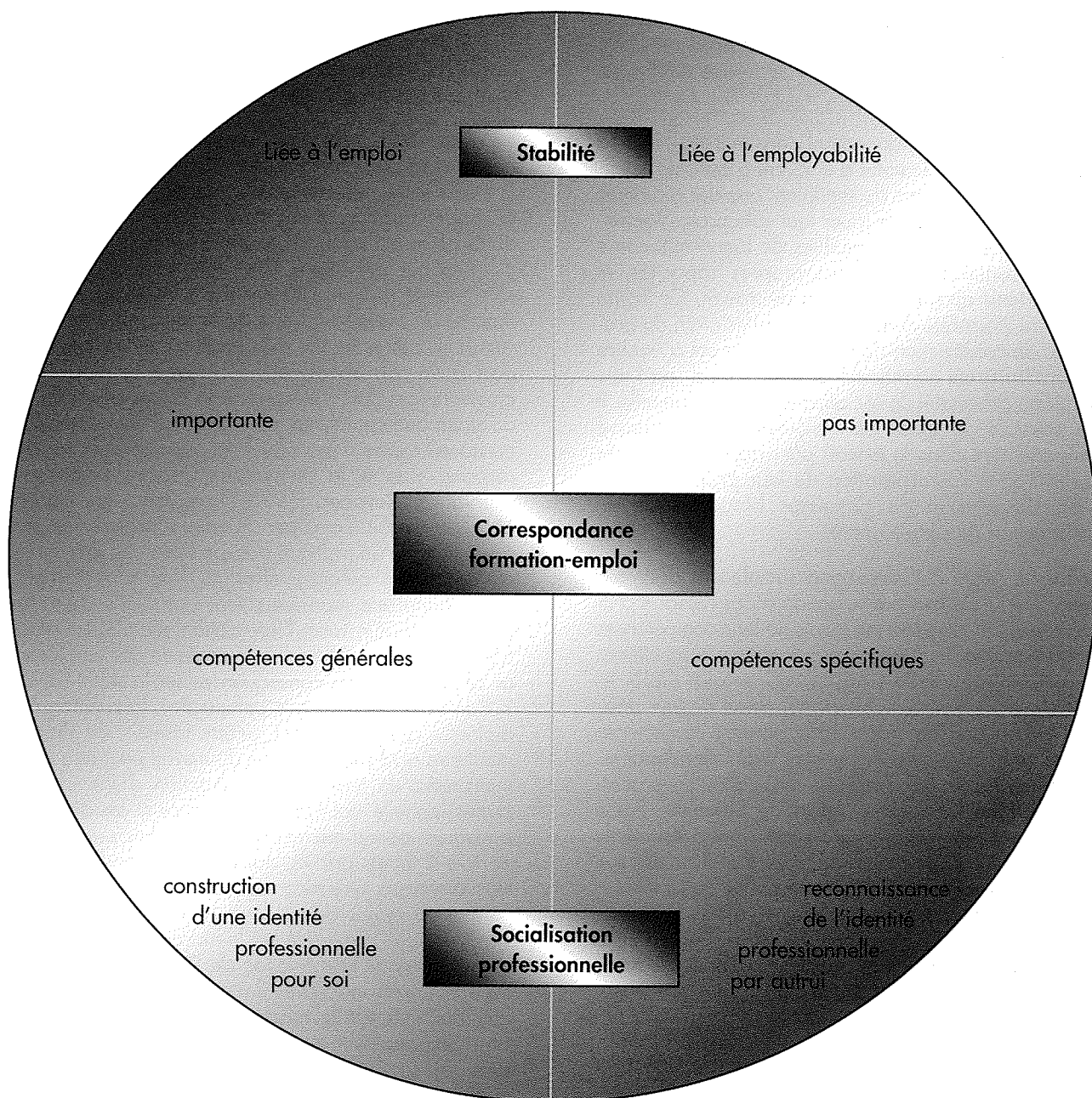
Le **premier** se rapporte à la **stabilité sur le marché du travail**. Le premier pôle de cet axe a trait au fait d'occuper un emploi CDI qu'on n'envisage pas de quitter à court terme et dans lequel on s'attend à faire carrière. Cette **stabilité liée à l'emploi occupé** en est une caractéristique. L'autre pôle renvoie à une nouvelle conception de la **stabilité liée à l'employabilité du diplômé**, au fait que ce dernier a développé des compétences qui lui permettent de se maintenir sur le marché du travail même s'il n'occupe pas un emploi CDI, et d'éviter le chômage. Cette stabilité découle des caractéristiques du diplômé. Cette distinction rejoint celle « d'emploi à vie » et « d'employabilité à vie » de Evers *et al.* (1993), de même que celle de « stabilité dans le statut d'emploi » et de « stabilité assurée par la qualification » de Maruani et Reynaud (1993). Aux deux pôles de cet axe correspondent deux façons que les diplômés ont de se représenter les emplois sur le marché du travail. L'un des pôles a trait à des emplois stables, à plein temps, avec sécurité d'emploi et avantages sociaux. L'autre se réfère soit à des emplois précaires, soit à des emplois qui étaient, au départ, à durée indéterminée, mais n'ont pu être maintenus, ou qui se sont avérés moins stables que prévu. Dans le cas du deuxième pôle, la situation exige de la part des diplômés une grande polyvalence en vue de s'adapter à la flexibilité que réclament les entreprises ou à la volatilité du marché du travail.

La **correspondance formation/emploi** constitue le **deuxième axe**. Contrairement à la définition de Vincens dont nous avons fait notre hypothèse de départ, des diplômés considèrent que cette dimension est un élément primordial de leur conception de l'insertion. Pour d'autres, cette dimension n'apparaît pas essentielle. Par ailleurs, il y a lieu de souligner que les diplômés n'ont pas nécessairement une représentation uniforme de la relation formation/emploi. Des données tirées du même projet de recherche dont nous ne pouvons pas rendre compte dans le cadre restreint de cet article indiquent que ces derniers se réfèrent à deux types de compétences lorsqu'on leur demande en quoi consiste cette correspondance. Certains se réfèrent à des **compétences générales**. Celles-ci ont trait à la maîtrise des fondements théoriques de la discipline ou du champ d'études, aux capacités de conceptualiser, d'analyser, de synthétiser, de raisonner, de chercher de l'information, de prendre des initiatives, d'être autonome dans son travail, de communiquer, de rédiger des textes, à l'esprit critique, à la méthode et à la « discipline » de travail, et à l'aptitude au travail en équipe. D'autres évoquent des **compétences spécifiques** liées à la maîtrise de connaissances spécialisées directement utiles ou utilisables dans la pratique, à la capacité de les « opérationnaliser » en milieu de travail, à la connaissance des milieux de travail, et à l'aptitude à prendre des décisions et à assumer des responsabilités. D'autres enfin renvoient à une combinaison des deux types de compétences. On aura compris qu'il est beaucoup plus facile de considérer qu'un emploi correspond à sa formation lorsqu'on se réfère à des compétences générales qu'à des compétences spécifiques.

Il est possible d'identifier un **troisième axe** à partir de deux autres thèmes que nous avons reconstitués, soit l'engagement des diplômés dans le travail et leur intégration dans leur milieu de travail ou leur profession. En effet ces thèmes renvoient, selon nous, à la **construction d'une identité professionnelle** chez les diplômés, et, ainsi, à une conception de l'insertion comme **processus de socialisation professionnelle**. Cet axe comprend aussi deux pôles correspondant à deux composantes du processus de construction d'une identité professionnelle.

Selon Dubar (1991), cette construction résulte de l'articulation de deux processus identitaires hétérogènes. Le premier a trait à une transaction « interne » à l'individu, à l'incorporation de l'identité par l'individu lui-même construite à partir des expériences scolaires et professionnelles à travers lesquelles il est arrivé à une définition de lui-même. La **construction de**

Graphique 1
Représentations de l'insertion



L'identité pour soi apparaît ainsi comme le résultat d'un processus biographique. Le deuxième processus renvoie à une transaction « externe » entre l'individu et les institutions avec lesquelles il est en interaction, et concerne l'identité pour autrui, l'attribution de l'identité par les institutions et les agents qui

sont en interaction avec lui. La construction de l'identité dépend aussi de ce processus relationnel. La sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail constitue, selon l'auteur (p.122-123), un moment essentiel de la construction de l'identité. Certes l'ensemble des décisions d'orientation plus ou

moins forcées ou assumées contribuent à façonner l'identité d'un individu. Mais c'est au moment de la confrontation avec le marché du travail que ses compétences lui sont reconnues, qu'un statut lui est conféré, que les possibilités de carrière se précisent, bref que son identité professionnelle se trouve confirmée par le jugement d'autrui.

Le thème relatif à l'engagement dans le travail met en relief le passage du statut d'étudiant à celui de « travailleur », et témoigne du sentiment que des diplômés ont d'être en mesure de jouer leur rôle professionnel, d'en assumer les responsabilités de façon autonome et avec confiance dans leurs propres capacités, et d'appartenir ainsi à leur milieu de travail. Ce thème peut être interprété comme une manifestation du processus de construction de l'identité pour soi à mesure qu'ils s'intègrent au marché du travail. Bref, sur l'axe relatif au processus de socialisation professionnelle, il est possible de situer les diplômés qui ont évoqué l'engagement dans le travail par rapport à un pôle ayant trait à l'incorporation de leur propre identité professionnelle et au processus biographique de construction de cette identité.

Le thème relatif à l'intégration sociale des diplômés met l'accent sur leur participation à des réseaux professionnels et la reconnaissance de leur compétences par leurs pairs, leur employeur ou même leurs clients. On y rend compte du sentiment de certains diplômés d'être perçus comme compétents, sinon de leur désir que leur milieu de travail leur attribue les compétences et habiletés qu'ils pensent avoir développées. Ce thème reflète leur prise de conscience du processus relationnel de construction de l'identité. Selon eux, il n'est pas suffisant de se confirmer à soi-même son identité professionnelle. Encore faut-il qu'elle soit corroborée par autrui. Sur l'axe relatif au processus de socialisation professionnelle, il est possible de situer ces diplômés par rapport au pôle concernant la **reconnaissance par autrui de l'identité** qu'ils estiment avoir construite.

Il importe cependant de noter que l'identité professionnelle de diplômés peut ne pas encore être complètement consolidée plusieurs années après l'obtention du diplôme. C'est le cas, par exemple, de ce bachelier de géographie (273) qui a travaillé comme géographe pendant un court laps de temps, puis a occupé divers emplois non reliés à sa formation avant d'entreprendre des études de maîtrise en philosophie et d'accéder par la suite à un emploi à contrat de durée déterminée renouvelé d'année en année dans l'enseignement en philosophie dans un collège. Il n'est pas fixé sur son identité comme enseignant

d'une part parce qu'il est en réaction contre l'image de ses parents qui sont tous les deux enseignants, mais aussi parce qu'il ne sait s'il pourra vraiment accéder à un poste permanent dans l'enseignement. Bref, il est encore en quête de son identité et le processus de construction de son identité professionnelle n'est pas encore achevé.

Il s'avère difficile de situer sur un seul des trois axes que nous avons identifiés les diplômés qui ont évoqué le thème selon lequel s'insérer équivaut simplement à participer au marché du travail. Certains font valoir qu'ils préfèrent avoir un emploi quel qu'il soit même s'il n'est que provisoire. D'ailleurs, tous ceux qui s'y sont référés ne sont pas encore « stabilisés » sur le marché du travail sept ans après leur sortie de l'université. D'autres font le même raisonnement par rapport à la correspondance formation/emploi. Mais plusieurs font aussi référence à la reconnaissance ou au statut que confère la fait d'être actif sur le marché du travail même si l'emploi n'est pas stable, et ne correspond pas à la formation. Comme l'indiquent Maruani et Reynaud (1993), la signification qui est attachée au fait d'occuper un emploi ne se limite pas à la place qu'un individu occupe dans une entreprise ou au travail qu'on y effectue. L'accès à l'emploi conditionne une manière d'être dans la société, les capacités d'agir, bref, l'intégration sociale. La situation d'emploi, surtout dans un contexte où l'emploi est un bien rare, a des conséquences sur le statut social. Si l'on s'inscrit dans cette perspective, la position des diplômés qui considèrent qu'être inséré c'est simplement être actif sur le marché du travail peut être aussi interprétée en terme de construction d'une identité professionnelle. Tout se passe comme si ces diplômés trouvaient quand même dans les emplois provisoires, parfois à temps partiel, qui ne correspondent pas à leur formation, une reconnaissance, un statut qui leur permet au moins de se donner une identité comme « travailleur » rémunéré sur le marché de l'emploi. Si le processus de construction de l'identité professionnelle apparaît inachevé, il n'en demeure pas moins que l'activité sur le marché du travail constitue la condition nécessaire mais non suffisante, à la poursuite de sa construction et à sa confirmation par autrui.

La diversité de ces représentations de l'insertion prête à plusieurs interprétations que nous ne pouvons évoquer qu'à grands traits. Certains diplômés adhèrent à la conception de l'insertion liée à la stabilité de l'emploi parce leurs responsabilités familiales leur commandent, selon eux, d'assurer la sécurité de leurs enfants. D'autres s'y rallient aussi en fonction d'une conception du marché du travail « à l'ancienne ». En

revanche, plusieurs perçoivent et acceptent que le marché de l'emploi a changé, et anticipent de s'y insérer en misant sur leur employabilité ; tout se passe comme s'ils avaient intériorisé les conditions objectives qui rendent peu probable qu'ils accèdent dès leur entrée sur le marché du travail à un emploi stable à durée indéterminée. Ceux pour qui la correspondance formation-emploi est au centre de leurs représentations de l'insertion justifient leur position en invoquant soit la rentabilisation de l'investissement dans le type de formation qu'ils se sont donné, soit une vocation, une inclination qui mobilisent leurs énergies pour accéder à l'emploi auquel ils aspirent quelque soient les contraintes auxquelles ils sont confrontés. D'ailleurs, certains avaient déjà commencé au moment de leurs études à s'identifier par anticipation à l'emploi correspondant à leur formation. De plus, l'importance qu'ils accordent à cette dimension varie, comme nous l'avons déjà souligné, en fonction du type de formation reçue, de leur perception du marché du travail dans leur secteur de formation, et de la conjoncture économique, des impératifs de carrière de leur conjoint et de l'étape à laquelle ils sont rendus dans leur carrière. L'insistance, chez certains, sur la construction d'une identité professionnelle reconnue par autrui, pourrait ne pas être étrangère au type d'autorité collégiale inhérente à tout mode d'organisation du travail de type professionnel qui correspond à un grand nombre d'emplois auxquels ont accès les diplômés universitaires. Bref, pour parcellaires qu'elles soient, ces interprétations nous conduisent à rechercher des éléments d'explication de la diversité de représentations de l'insertion dans la trajectoire biographique des individus de même que dans le contexte organisationnel et social dans lequel ils ont cheminé, avant comme après leur entrée sur le marché du travail.

* *
*

L'analyse des représentations que les diplômés ont de l'insertion nous oblige à réviser la conception de l'insertion à laquelle nous nous sommes référés au départ. L'insertion n'apparaît pas uniquement comme un processus de stabilisation sur le marché de l'emploi. Les diplômés se réfèrent aussi à d'autres dimensions. Pour ce qui est de la stabilité proprement dite, l'analyse a mis en relief deux façons de la concevoir, l'une liée aux caractéristiques de l'emploi occupé, l'autre à l'employabilité de l'individu. De plus, la correspondance formation/emploi et la construction d'une identité professionnelle sont apparues comme

des éléments importants des représentations de l'insertion. De ce point de vue, il n'est pas étonnant que plusieurs diplômés insistent aussi sur la correspondance formation/emploi, qu'ils mettent l'accent sur la stabilisation ou sur la construction d'une identité professionnelle. En effet, le processus de construction de cette identité ne débute pas avec l'entrée sur le marché du travail, mais est amorcé bien avant, au cours des études, même si, comme on l'a vu, cette identité peut, pour certains, rester problématique après leur entrée sur le marché du travail. Les diplômés peuvent s'identifier par anticipation à l'occupation à laquelle une filière ou un programme d'études conduit, et ainsi persister à rechercher un emploi relié à leur formation.

La définition de Vincens dont nous nous sommes inspirés met l'accent sur la stabilisation sur le marché de l'emploi et permet de cerner les contours du processus d'insertion et d'en délimiter le début et la fin. Il devient plus difficile de le faire lorsqu'on le considère sous l'angle de la socialisation professionnelle et de la construction d'une identité professionnelle. Le fin du processus varie en fonction de la perception qu'un individu a de la « corroboration » de son identité professionnelle par autrui. Le problème de la délimitation du processus dans le temps demeure ainsi entier. Et on peut se demander avec Doray (1995, p. 118) si les frontières de ce processus ne sont pas « à géométrie variable » et s'il n'y a pas avantage à le concevoir comme un « processus ouvert ». L'auteur en vient à cette conclusion à partir d'une analyse des pratiques de mobilisation de la main-d'œuvre par les entreprises et sur la base des multiples articulations entre stabilité/instabilité des emplois et mobilité/immobilité qui caractérisent l'insertion sur les différents marchés de l'emploi. Une analyse sous l'angle de la socialisation conduit à des interrogations analogues parce que le processus de socialisation professionnelle peut donner lieu à de multiples articulations entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

L'analyse illustre que l'on ne peut faire l'économie des représentations dans l'étude du processus d'insertion. Il importe de tenir compte de l'image que s'en font les sujets et de développer une approche subjective des conduites d'insertion. À cet égard, on pourrait se demander si Vincens n'avait pas, à sa manière, évoqué cette approche en introduisant la notion de projet de vie. Peut-être y a-t-il lieu d'établir un lien entre cette notion et celle de « construction d'une identité professionnelle » de Dubar. On se rappellera qu'un des postulats de Vincens est qu'une personne en processus d'insertion a un comportement rationnel dans

sa quête d'emploi et essaie de trouver un emploi relié à son projet de vie. Celui-ci n'est pas nécessairement fixé au départ et peut se modifier à partir des contraintes du marché du travail et des informations que la personne acquiert en cours d'emploi. À cet égard, la notion de projet de vie ne s'apparente-t-elle pas à celle d'identité professionnelle ? Comme le projet de vie, l'identité professionnelle n'est pas donnée, et aussi longtemps qu'elle n'est pas corroborée par autrui, est à l'état de projet. Il y a donc là une piste à explorer. Toutefois, dans l'approche de Vincens, le projet de vie a une dimension individuelle seulement et ne renvoie à aucun des éléments du processus psychosocial de confirmation de l'identité par autrui. De plus, c'est en confrontant son projet de vie aux contraintes du marché du travail que la personne essaie d'y négocier sa stabilisation. Dans l'approche centrée sur la socialisation, c'est en s'engageant dans un processus communicationnel dans lequel elle confronte l'identité intériorisée ou projetée à laquelle elle adhère à l'identité virtuelle proposée ou imposée par autrui que la personne négocie sa socialisation professionnelle.

Par ailleurs, il y a lieu de mettre en relief que l'image de l'insertion qui se dégage de ces représentations a été saisie *a posteriori*, après ou pendant le processus d'insertion. On peut alors se demander si cette image n'est pas fortement reliée à la représentation que l'individu s'est construite du marché du travail au cours de sa recherche d'emploi. Il n'y a pas lieu de s'étonner puisque c'est précisément un des postulats de l'approche de Vincens. Toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue que cette image pourrait être le résultat d'une rationalisation qui témoigne d'un travail cognitif d'adaptation à une situation³. Pour élucider cet aspect, une des pistes de recherche pourrait être de comparer dans une perspective longitudinale les

représentations de l'insertion que les étudiants ont au cours de leurs études avec celles qu'ils développent quelques années après l'obtention de leur diplôme.

Si on essaie maintenant de dégager la signification de ces résultats du point de vue de l'analyse des stratégies d'insertion professionnelle, on peut s'attendre à ce que les diplômés ne les élaborent pas uniquement en fonction des contraintes du marché du travail qui entrent en contradiction avec leur projet de vie, mais aussi en fonction de leur quête de l'identité professionnelle qu'ils auront commencé à se forger avec plus ou moins d'intensité au cours de leur formation. Certains n'ont pas nécessairement une représentation très précise d'eux-mêmes et de leurs potentialités. D'autres ont une idée plus nette de l'identité professionnelle à laquelle ils adhèrent mais parviennent plus difficilement à la faire reconnaître par autrui. De ce point de vue, leurs difficultés d'insertion ne tiennent pas uniquement aux contraintes du marché du travail ou à la conjoncture économique, mais au caractère flou de leur propre identité ou à la dynamique relationnelle que suppose la corroboration de leur identité par autrui. Ils pourraient être enclins à reporter leur insertion en poursuivant leurs études, à se réorienter pendant leurs études pour explorer d'autres facettes de leur personnalité, à se réorienter une fois sur le marché du travail. Dans cette perspective, la précarité que certains connaissent pourrait s'avérer une période d'exploration de ce qu'ils sont et de construction de leur identité plutôt qu'une simple période d'attente sur le marché du travail. Bref, il importe dans l'analyse des stratégies d'insertion de tenir compte du fait que l'insertion n'est pas qu'un processus de stabilisation sur le marché de l'emploi mais aussi un processus de socialisation professionnelle.

Claude Trottier, Louise Laforce et Renée Cloutier
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

³ Nous remercions Jean-Marie Duprez d'avoir attiré notre attention sur cet aspect de l'analyse.

Bibliographie

Audet M. (1991), *Qu'advient-il des diplômés et diplômées universitaires ? La promotion de 1987*, Québec, Les Publications du Québec.

Doray P. (1995), « L'insertion professionnelle des universitaires : du point des entreprises », in Trottier C., Perron M. et Diambomba M. (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 97-126.

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

Dubar C. (1994), « L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel », *Revue française de sociologie*, XXXV n° 2, p. 283-291.

Dupaquier M., Fourcade B., Cadrey N., Paul J.-J. et Rose J. (1986), « L'insertion professionnelle » in Tanguy L. (dir.), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des*

recherches en France, Paris, La Documentation française, p. 35-95.

Evers F.-T., Rush J.-C., Krmpotic J.-A. et Duncan-Robinson J. (1993), *Making the Match. Phase II*, London, University of Western Ontario et Guelph, University of Guelph.

Gauthier B. (dir.) (1984), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ghiglione R. et Matalon B. (1978), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.

Gouvernement du Québec (1996), *Le coût et les résultats de l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec.

Kelly M. (1984), « L'analyse de contenu », in Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Marvani M. et Reynaud E. (1993), *Sociologie de l'emploi*, Paris, Éditions La Découverte.

Nicole-Drancourt C. (1994), « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de sociologie*, XXXV n° 1, p. 37-68.

Paul J.-J. (1984), « Les analyses françaises des relations formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, 69, p. 65-98.

Trottier C., Cloutier R. et Laforce L. (1994), « Typologie de l'insertion professionnelle des personnes diplômées de l'université », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, XXIV-2, p.71-86.

Vincens J. (1981), « L'insertion dans la vie active », in *L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*, dossier n° 2, Louvain, Institut des sciences du travail, Université catholique de Louvain.

Vincens, J. (1986), *L'entrée dans la vie active. Quelques aspects méthodologiques et théoriques*, Toulouse, Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi, université des sciences sociales de Toulouse.

RELATIONS INDUSTRIELLES — INDUSTRIAL RELATIONS

Revue trimestrielle bilingue publiée depuis 1945
par le Département des relations industrielles
de l'Université Laval



A bilingual quarterly published since 1945
by the Département des relations industrielles
de l'Université Laval

1997 / 52-2

Relations professionnelles, conventions, régulations :
pour prolonger le projet néoréaliste
LIÊM HOANG-NGOC

Les pratiques d'aide à l'équilibre emploi-famille dans
les organisations du Québec
GILLES GUÉRIN, SYLVIE ST-ONGE, VICTOR HAINES,
RENÉE TROTTIER et MANON SIMARD

Unionization, Union Involvement, and the
Performance of Gainsharing Programs
DONG-ONE KIM and PAULA B. VOOS

Les conditions difficiles dans les emplois des femmes et
les instances gouvernementales en santé et en sécurité
du travail
KAREN MESSING et SOPHIE BOUTIN

Impact of Layoff Announcements on the Market Value
of the Firm
MORLEY GUNDERSON, ANIL VERMA and SAVITA VERMA

The Impact of Compressed Workweek on Absenteeism:
The Case of Ontario Prison Guards on a Twelve-hour
Shift
ROSEMARY A. VENNE

Espace social de l'entreprise et logiques d'action
ouvrières
CHRISTIAN MAROY et BERNARD FUSULIER

The Labour Management Relationship and Organization
Outcomes: Some Initial Findings
TERRY H. WAGAR

1997 Volume 52-2 — Québec 19,37 \$ CAN — Canada 18,19 \$ CAN — Étranger / Foreign 17 \$ US

ABONNEMENT ANNUEL — ANNUAL SUBSCRIPTION

- Organismes / Institutions — Québec 62,67 \$ CAN — Canada 58,85 \$ CAN — Étranger / Foreign 55 \$ US
 Individus / Individuals — Québec 31,91 \$ CAN — Canada 29,96 \$ CAN — Étranger / Foreign 28 \$ US

TPS / GST : R 119 278 950 — TVQ / QST : 1008 154 143 TV 0003
(Taxes et frais d'envoi inclus / Taxes and postal charges are included)

NOM / NAME _____

ADRESSE / ADDRESS _____

CODE POSTAL / POSTAL ZIP CODE _____

TÉLÉPHONE / TELEPHONE _____ TÉLÉCOPIEUR / FAX _____

- CHÈQUE ou MANDAT ci-joint (à l'ordre de *Relations industrielles — Industrial Relations*)
 CHEQUE or MONEY ORDER (payable to *Relations industrielles — Industrial Relations*)

- VISA
 MASTERCARD

NUMÉRO / CREDIT CARD N° _____ SIGNATURE _____

DATE D'EXPIRATION / EXPIRY DATE _____ DATE _____

Relations industrielles / Industrial Relations, Pavillon J.-A.-DeSève 3131Z, Université Laval, Québec, Canada G1K 7P4
☎ (418) 656-2468 — Télécopieur / Fax (418) 656-3175 — Internet / E-mail : relat.ind@rlt.ulaval.ca