



QUALIFICATIONS ET PARCOURS – QUALIFICATION DES PARCOURS

XXV^{èmes} journées du longitudinal
Nantes, 20 et 21 juin 2019 – Université de Nantes



Pierre-Yves Bernard
Pascal Caillaud
Sarah Ghaffari
Valérie Gosseume
Gérald Houdeville
Cédric Hugree
Christophe Michaut
Tristan Poullaouec
Manuella Roupnel-Fuentes
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Dominique Epiphane
Jean-François Giret
Patrick Werquin
(coordonnateurs)



QUALIFICATIONS ET PARCOURS – QUALIFICATION DES PARCOURS

XXV^{èmes} journées du longitudinal
Nantes, 20 et 21 juin 2019 – Université de Nantes

Pierre-Yves Bernard
Pascal Caillaud
Sarah Ghaffari
Valérie Gosseume
Gérald Houdeville
Cédric Hugree
Christophe Michaut
Tristan Poullaouec
Manuella Roupnel-Fuentes
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Dominique Epiphane
Jean-François Giret
Patrick Werquin
(coordonnateurs)

Sommaire

Avant-propos	5
<i>Pascal Caillaud</i>	
Ouverture	9
<i>Florence Lefresne</i>	
Conférences introductives	
La qualification professionnelle : parcours juridique d'une notion polysémique.....	13
<i>Pascal Caillaud</i>	
Classer, quantifier et qualifier les parcours : quelques enseignements issus de 25 années de journées du longitudinal.....	21
<i>Jean-François Giret</i>	
Atelier 1 – Sécurisation des parcours	
La formation, une fonction intégratrice et stabilisatrice pour les nouveaux entrants dans l'entreprise ?.....	33
<i>Guillemette De Larquier, Delphine Remillon</i>	
La formation continue comme outil de sécurisation de parcours professionnels.....	47
<i>Valérie Gosseume</i>	
Apprentissages informels et sécurisation des mobilités professionnelles : une alternative à la formation ?.....	57
<i>Olivier Baguelin, Anne Fretel</i>	
Les parcours professionnels des salariés contraints de quitter leur emploi. La formation en entreprise protège-t-elle de l'insécurité ?.....	75
<i>Ekaterina Melnik-Olive et Camille Stephanus</i>	
Atelier 2 – Trajectoires et parcours	
Les sortants d'apprentissage au prisme du budget de l'État : une analyse coût-bénéfice des trajectoires professionnelles entre apprentis et lycéens professionnels.....	89
<i>Eric Kulanthaivelu</i>	
La grande école comme trait d'union dans le parcours de reconversion professionnelle des élites managériales.....	105
<i>Ludivine Le Gros</i>	
Les trajectoires des formateurs et formatrices en entreprise : des carrières en formation professionnelle ?.....	115
<i>Nadia Lamamra, Roberta Besozzi et Barbara Duc</i>	
Atelier 3 – Qualification et parcours dans le supérieur	
Types de qualification et parcours professionnels des diplômé·e·s en sciences du sport. L'exemple des diplômé·e·s (2010-2014) de la faculté des sciences du sport de Strasbourg.....	129
<i>Anne Benoit, Sandrine Knobé et Lilian Pichot</i>	
Ruptures universitaires : de l'entrée en licence à la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur.....	141
<i>Cédric Huguée, Tristan Poullaouec</i>	
A diplôme du supérieur donné, des inégalités d'accès à la qualification renforcées par le parcours d'études ?.....	157
<i>Philippe Lemistre</i>	

Atelier 4 – Qualification et parcours	
« Qualification » et « parcours » en droit, l'exemple des nouvelles formes d'emploi.....	169
<i>Louise Fauvarque Gobin</i>	
Être reconnu pendant son apprentissage : une ressource « qualifiante ».....	179
<i>Marie-Hélène Jacques</i>	
Qualifications et parcours des professionnels de santé.....	189
<i>Stéphane Brissy</i>	
Atelier 5 – Parcours et formation continue	
Parcours de formation et parcours professionnels : quels liens ?.....	203
<i>Delphine Beraud, Jean-Marie Dubois</i>	
Pars... cours... Deviens autonome.....	219
<i>Alexandra d'Agostino, Liza Baghioni, Laure Gayraud, Agnès Legay, Aline Valette Wursthen</i>	
« Penser les parcours à partir d'un dispositif de monographies de ménages ».....	231
<i>Séverine Misset</i>	
Atelier 6 – Parcours en formation initiale	
Sous l'universalité (du service civique) les parcours (des jeunes).....	245
<i>Gérald Houdeville, Romain Perrier, Charles Suaud</i>	
Faire pour apprendre dans les écoles de production, un autre accès à la qualification ?.....	255
<i>Pierre-Yves Bernard, Pauline David</i>	
Atelier 7 – Parcours et emploi	
Rechercher un emploi lorsqu'on vient d'être docteur : les ajustements entre projet professionnel, transition vers la vie d'adulte et représentations du marché du travail à l'épreuve du temps.....	267
<i>Flavie Le Bayon</i>	
Salariés en emploi « éclaté »... et après ? Premiers enseignements d'un couplage DADS – DEFIS.....	281
<i>Alexandra d'Agostino, Christine Fournier, Camille Stephanus</i>	
La reconversion professionnelle volontaire comme marque d'une qualification pour le métier.....	293
<i>François Potier</i>	
Atelier 8 – Parcours allocataires	
Le devenir des allocataires de l'assurance-chômage à l'issue d'une formation : analyse empirique sur la période 2014-2017.....	305
<i>Florine Martin, Stéphanie Terrasse</i>	
La formation continue à l'épreuve de la désinsertion professionnelle et des parcours « à risques ».....	319
<i>Manuella Roupnel</i>	
Analyse des parcours relatifs aux droits rechargeables : la place du diplôme.....	331
<i>Oana Calavrezo</i>	
Pratiques de recherche d'emploi : autonomie et parcours des demandeurs d'emploi.....	351
<i>Guillaume Blache, Nicolas Prokovas</i>	
Conférences conclusives	
Synthèse des ateliers	367
<i>Céline Gasquet</i>	
Conclusion	373
<i>José Rose</i>	

Avant-propos

Les travaux sur la notion de qualification ont connu un fort développement en France dans la deuxième moitié du XX^e siècle, tout d'abord dans les débats fondateurs de la sociologie du travail (Friedmann, 1956 ; Naville, 1956 ; Campinos-Duvernet & Marry, 1986), puis pour en discuter de la pertinence comme catégorie d'analyse ou en décrire les transformations dans un modèle de la relation formation-emploi qui ne placerait plus la qualification au centre des conceptions partagées des acteurs, au profit notamment de la notion de compétence (Charraud, 1995 ; Dubar, 1996 ; Buscatto, 2006). Les juristes du travail ont également mis en évidence l'absence d'uniformité de la notion, distinguant, d'une part, la qualification conventionnelle, s'appuyant sur la hiérarchie des catégories professionnelles issues des classifications de branche, de la qualification personnelle définie comme l'aptitude technique du salarié et sa capacité à accomplir un travail donné, aptitude parfois garantie par un diplôme sanctionnant une formation professionnelle (Durand, 1950). On peut toutefois souligner le moindre intérêt pour la notion de qualification dans la littérature récente, alors même que le terme continue d'être couramment utilisé comme catégorie institutionnelle.

Il en va tout autrement avec la notion de parcours qui fait l'objet d'un usage très fréquent en sciences sociales. On peut y voir l'effet du recours possible aux études sur données longitudinales permettant d'appréhender de manière diachronique les questions de scolarisation, de formation, d'emploi, de santé, etc., et d'intégrer aussi ces différentes questions dans la perspective des parcours de vie. La mobilisation de la notion de parcours s'inscrit aussi dans un contexte de promotion de l'autonomie individuelle et de remise en cause des cadres sociaux institutionnalisés (en sociologie du travail, voir Zimmerman, 2011 ; plus généralement Beck, 2001).

Parcours et qualification

Les journées du longitudinal proposent d'interroger ces deux notions ainsi que leur articulation. Leur rapprochement permet notamment de considérer la diversité des parcours associés à un niveau de qualification donné (voir par exemple sur les « non qualifiés » ou les jeunes en décrochage : Gasquet, 2003 ; Ricroch *et al.*, 2011 ; Bernard, 2011).

Les journées du longitudinal seront également l'occasion de faire le point sur les travaux portant sur les liens entre expériences scolaires et formation, mobilités professionnelles, événements biographiques, afin de saisir la qualification des personnes comme un construit dans le temps, dans une perspective de « formation tout au long de la vie ». Cette approche centrée sur les parcours biographiques peut également être examinée dans le cadre d'évolutions macrosociales. La montée des inégalités, les évolutions du marché du travail, les incertitudes sur les qualifications futures, la rupture qu'a constitué la crise de 2008 sont autant de transformations qui ont pu affecter les parcours et les qualifications des personnes. Ces journées seront aussi l'occasion de discuter de la polarisation des parcours, entre parcours d'exclusion et parcours d'accès aux qualifications les plus socialement valorisées.

On s'intéressera également à la multiplication des parcours atypiques, remettant en cause les relations directes entre réussite ou échec scolaire d'une part, insertion professionnelle durable ou précaire d'autre part. À cet égard, les journées du longitudinal permettront de discuter des méthodes statistiques permettant d'identifier des parcours-types, notamment à travers les techniques de classification.

Se qualifier aujourd'hui

Comment se qualifie-t-on aujourd'hui ? Qu'est-ce qui caractérise les parcours de qualification des individus (formation initiale et complémentaire, expérience professionnelle) aujourd'hui ? Comment s'articulent biographies individuelles et institutions de la qualification (des organismes dont c'est la raison d'être à l'injonction au projet) ? Quelles sont les similitudes et les différences avec des périodes antérieures ? En France ? À l'étranger ? La qualification des parcours invite également à interroger des actifs, jeunes et moins jeunes, impliqués dans ces parcours qu'ils soient d'insertion, de formation, de remobilisation dans l'emploi ou de reconversion professionnelle... Comment se vivent et sont perçus ces parcours par les personnes elles-mêmes ?

Qualifier des parcours se rapporte également à la question de la reconnaissance sociale des parcours. Par exemple quelles formes de « qualification » sont réellement en jeu dans l'épreuve de la recherche d'emploi et du recrutement (Benoit-Guilbaud, 1990 ; Marchal & Eymard-Duvernay, 1997) ? D'une manière générale, que nous disent les parcours « atypiques » sur la façon dont les acteurs qualifient leur formation et/ou leur expérience professionnelle ? Au-delà de la façon dont les institutions qualifient elles-mêmes les parcours (parcours emplois compétences, parcours scolaires, parcours de santé...) comment caractériser les parcours des personnes dans les contextes réels de formation et de travail ? L'examen critique des concepts, des théories mobilisés pour les analyser est nécessaire (Passeron, 1991). Les journées du longitudinal interrogeront les formes de la reconnaissance des parcours (exemple : la validation des acquis de l'expérience), leurs dynamiques et les freins qu'elles rencontrent. Plus généralement elles seront l'occasion de discuter des contours d'une politique de la qualification et des parcours.

Mais la qualification des parcours est également inscrite dans les cadres institutionnels de formation tout au long de la vie, plus ou moins formalisés selon les contextes nationaux (Verdier, 2008). Autour des enjeux, des intérêts de/à la qualification se déploie tout un monde institutionnel, voire des mondes institutionnels, des politiques publiques, des programmes, des actions, des dispositifs, des acteurs – dont on n'oubliera pas de mentionner les entreprises : quelle place tiennent-elles dans la qualification de l'emploi ? Concernant les politiques publiques, quelles en sont les évolutions et qu'est-ce qui en constituent leurs lignes de forces aujourd'hui (en fonction des secteurs, de leurs destinataires, etc.) ? Quant aux acteurs, connaissent-ils une évolution significative de leurs missions (là encore probablement en fonction des secteurs, de leurs destinataires, etc.) ? La qualification des parcours interroge aussi le point de vue de ceux et celles qui accompagnent ou initient ces parcours : des responsables ou agents de politiques publiques mais aussi des conseillers en insertion, agents de reclassement, formateurs ou autres intervenants sociaux, etc.

Questions de méthodes

Si ces travaux reposent par nature sur la mobilisation de données longitudinales, ils sont à interroger sur le plan conceptuel et théorique. Il s'agira notamment de discuter de la pertinence des cadres mobilisés pour expliquer la participation à un parcours plutôt qu'à un autre, et notamment les poids respectifs des variables structurelles (milieu social des individus, caractéristiques territoriales, ressources économiques et institutionnelles, etc.) et des variables se rapportant aux dimensions subjectives du rapport à l'école, à la formation, aux projets professionnels, etc. (modèles « agency/structure » ; voir Schoon & Lyons-Amos, 2016 par exemple).

Le rapprochement parcours et qualification n'a pas seulement une valeur heuristique, il devient également un enjeu de politiques publiques. C'est particulièrement vrai sur les questions d'emploi, quand l'institution oppose au modèle de la qualification, présenté comme rigide, celui du parcours professionnel, qui assure d'autres formes d'employabilité dans un contexte de flexibilité du travail (Negroni & Lo, 2017). Vue de cette manière, la problématique abordée par les Journées du longitudinal

ne se limite pas à interroger la relation entre qualification et parcours, elle porte également sur la façon dont on qualifie les parcours.

La qualification des parcours interroge les approches scientifiques des données longitudinales, notamment les questions méthodologiques sur le choix des principaux états et transitions censés résumer ces parcours (dans les modèles de durée, dans les modèles de transition, dans l'analyse typologique des trajectoires...) ainsi que sur le passage du traitement quantitatif des données à leur désignation qualitative (comment qualifier ces parcours, au sens de comment les caractériser et les nommer ? Quels sont les attributs de la qualité ?). Derrière ces questions se posent celles des notions couramment mobilisées pour qualifier des parcours : stabilité, précarité, exclusion, etc. Comment et à quelles conditions ces « qualifications » peuvent-elles désigner l'agrégation de parcours individuels ? Il est en particulier nécessaire de s'interroger sur le sens de notions fortement connotées comme celles d'autonomie, notion centrale dans le développement de l'injonction à la construction de soi dans un parcours de vie (Negroni & Lo, 2017).

La qualification des parcours interpelle également les chercheur.e.s en sciences humaines qui travaillent sur les questions de trajectoires et de cheminements. Comment qualifier de façon scientifique un parcours fait de bifurcations, de périodes de non-activité ou de précarité et autres tournants ? La qualification des parcours par les chercheur.e.s rencontre-t-elle la manière dont les personnes elles-mêmes se le figurent ? Les analyser est-ce la même chose que les raconter (Passeron, 1991) ?

Comme d'habitude lors de ces journées, les travaux présentés pourront relever de différents champs scientifiques et notamment de l'anthropologie, la démographie, du droit, de l'économie, de la géographie, de l'histoire, de la psychologie, des sciences de l'éducation, des sciences de gestion, des sciences politiques, de la sociologie. Les travaux à caractère « quantitatif » présentés peuvent tout autant reposer sur des enquêtes *ad hoc*, à fort investissement méthodologique, que sur l'analyse secondaire de sources de la statistique publique. Les études à caractère « qualitatif » sont tout autant les bienvenues (récits de vie, observations participantes, entretiens...). Le comité scientifique sera particulièrement sensible à des propositions de travaux mêlant différentes disciplines et différentes approches. Enfin, fidèle à sa vocation de développer les échanges sur l'analyse longitudinale appliquée à la relation formation emploi et aux transitions vers l'âge adulte, le colloque pourra accueillir également des contributions originales sur ces champs dans des sessions parallèles.

Références bibliographiques

- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris. Aubier
- Benoît-Guilbot, O. (1990). La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et qualification sociale. *Sociologie du Travail*, 4, 491-506.
- Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF
- Buscatto, M. (2006). Introduction : quand la qualification fait débat(s). *Formation Emploi*, 96, 2.
- Campinos-Dubernet, M., & Marry, C. (1986). De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification. Dans L. Tanguy, *L'introuvable relation formation-emploi. Etat d'un champ de recherche en France*. Paris : La Documentation française.
- Charraud, A-M. (1995). La reconnaissance de la qualification. *Formation Emploi*, 52, 113-131.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38(2), 179-193.
- Durand, P. (1950). *Traité de droit du travail (Tome II)*. Paris : Dalloz.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris, Gallimard.

- Gasquet, C. (2003). Les jeunes « sans qualification » : un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers ». *Céreq Bref*, 202.
- Marchal, E., & Eymard-Duvernay, F. (1997). *Façons de recruter*. Paris : Métailié.
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris, Librairie Marcel Rivière.
- Negroni, C., & Lo, S.-H. (2017). L'autonomie dans les parcours professionnels : de quelle autonomie parle-t-on ? *Formation Emploi*, 139, 7-14.
- Passeron, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.
- Ricroch, L., Bouhia, R., Garrouste, M., Lebrère, A., & de Saint-Paul, T. (2011). Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ? *Économie et Statistique*, 443, 29-50.
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2017). A socio-ecological model of agency: The role of structure and agency in shaping education and employment transitions in England. *Longitudinal and life course studies*, 8, 35-56.
- Zimmerman, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica, coll. « Études sociologiques ».

Ouverture

Florence Lefresne*

Je souhaite à toutes et tous la bienvenue à ces XXV^{èmes} journées du longitudinal, organisées cette année par le centre associé au Céreq de Nantes du laboratoire Droit et changement social par le CREN et par le Centre nantais de sociologie.

Il est sans doute assez audacieux de remettre la notion de qualification au centre des journées, tant cette dernière est aujourd'hui éclipsée par celle de « compétences » qui a pris une place considérable dans les débats, dans les stratégies de RH et de management, dans la recherche en sciences sociales et désormais dans les catégories de l'action publique, de l'éducation à l'emploi. Au point d'en imprégner la dénomination d'institutions centrales de la formation professionnelle comme France Compétences ou de programmes de financement public d'envergure comme le Plan d'investissement dans les compétences.

Depuis les années 1990, la distinction allant jusqu'à l'opposition entre les deux concepts a occupé de nombreux chercheurs et animé de multiples controverses. La qualification renverrait au poste de travail, quand celle de compétences, à la seule personne qui en est porteuse. La qualification aurait donc une dimension statique, quand celle de compétence prendrait en compte la dynamique du parcours. La qualification scellerait une norme négociée et une certification reconnue associée à une rémunération codifiée, quand celle de compétences laisserait l'individu seul face au marché... Les débats voire les affrontements n'ont cessé d'agiter les acteurs du champ et les chercheurs dans les années 2000.

Je voudrais rendre aujourd'hui hommage à Hugues Bertrand qui a dirigé le Céreq de septembre 1998 à mars 2006 et qui est décédé brutalement l'été dernier. Hugues défendait l'idée d'une approche systémique et collective des compétences qui selon lui ne remettait pas en cause celle de qualification. À Philippe Frémeaux qui lui demandait si la notion de qualification liée à des métiers définis tendait à disparaître, voici la réponse qu'il a apportée : *« Non. Elle est, ou a été, momentanément occultée. De nombreuses entreprises, engagées dans des démarches de compétences, accaparées par l'identification et la gestion de leurs compétences spécifiques, ont eu tendance à opposer les compétences aux qualifications. Mais elles découvrent progressivement deux choses. D'une part, que ces compétences spécifiques s'appuient sur des compétences plus larges, qu'il faut bien identifier ; d'autre part, qu'on ne peut prôner la mobilité et l'évolutivité des salariés, sans leur donner les moyens d'évoluer, c'est-à-dire l'identification et la reconnaissance de compétences dans un espace plus large, qui est celui des qualifications et du marché du travail. Une considérable transformation, aujourd'hui peu visible, est en gestation. Elle affectera tous les dispositifs de reconnaissance et de certification des qualités professionnelles des personnes »*¹.

Faute il y a presque 20 ans, cette réponse n'est-elle pas d'une brûlante actualité ? Identifier les compétences les plus larges, au-delà des compétences spécifiques, n'est-ce pas se donner les moyens d'une part, de les construire en amont à travers la formation initiale et continue, et d'autre part, en aval, d'étendre la réflexion sur les métiers et leur transformation au-delà de la seule entreprise, du seul secteur d'activité ou de la seule branche ? Reconnaître les compétences, c'est bien entendu se donner les moyens d'inscrire les parcours dans un espace plus large que celui de l'entreprise, celui de leur valorisation passant par la certification et de leur sécurisation.

* Directrice du Céreq.

¹ *Alternatives économique*, n° 179, 1/03/2000.

La question des parcours – parcours de formation initiale et continue, parcours professionnels – constitue quant à elle un axe fort des orientations à moyen terme du Céreq. Les liens avec la qualification sont multiples. Je livre sans souci d'exhaustivité quelques questions que l'on trouvera au cœur de nos journées. Quelle place occupe la formation initiale et le diplôme dans la qualification des individus ? La formation continue renforce-t-elle la qualification et contribue-t-elle à sécuriser les parcours ? Enfin comment les institutions qualifient-elles les parcours ? Le mot même de parcours étant lui aussi de plus en plus souvent inscrit dans des dispositifs de l'action publique : « Parcours Plus », « Parcours emploi compétences »... Et comment les acteurs des institutions accompagnent-ils, outillent-ils, orientent-ils et donc influencent-ils ces parcours ?

Enfin, trois enjeux méthodologiques concernant les parcours me semblent figurer au centre de nos journées.

Le premier enjeu est celui de la modélisation des parcours. Depuis leur fondation, les journées du longitudinal donnent à voir de ces modélisations : modèles de durée, modèles de transition, typologies de trajectoires... Il nous faudra avoir une attention particulière aux travaux qui proposent des méthodologies nouvelles, adaptées à la question de la prise en compte des formes de qualifications dans les trajectoires. De ce point de vue, l'approche qualitative sociologique, juridique, socio-économique, voire ethnographique peut utilement se conjuguer à l'approche quantitative et l'éclairer.

Le deuxième enjeu est celui de la qualification des parcours, au sens de leur désignation. Le registre de vocabulaire utilisé a un sens. Parler de « stabilité/précarité/exclusion » ou parler de « choix/autonomie/liberté » n'est pas identique. Derrière les mots se profilent des représentations et des analyses différentes. Interroger ces registres de vocabulaire est probablement un des premiers devoirs de mise à distance du chercheur face aux normes et aux représentations véhiculées en premier lieu par le langage commun.

Enfin comment délimiter les parcours ? Comment échapper à la dimension totalisante d'un parcours. De la naissance à la mort, la vie toute entière est parcours. La question des limites que l'on fixe à l'analyse – les fameuses bornes du parcours (accès à un emploi à durée indéterminée ? accès à un salaire à la hauteur de sa qualification ? à un nouveau métier pour celui qui mise sur une reconversion ?) – ainsi qu'aux variables mobilisées pour expliquer les parcours, est bien entendu essentielle. En fonction de la question qui est posée, les points saillants du parcours professionnel, ses bifurcations, ses réorientations n'auront pas nécessairement le même sens. De même que faire entrer ou non dans sa description certains événements de vie personnelle peut en modifier l'angle de vue, et parfois en éclairer l'analyse.

Je laisse à présent la place aux trois intervenants de la matinée, Pascal Caillaud, Jean-François Giret et Sylvie Montchatre, qui chacun respectivement du point de vue de leur discipline diront comment l'on peut traiter la question du lien entre qualification et parcours.

Je souhaite à l'ensemble des participants deux belles journées de réflexions et de débats et j'adresse mes plus vifs remerciements aux organisateurs locaux de l'événement :

Pierre-Yves Bernard (CREN, Université de Nantes), Pascal Caillaud (DCS-CNRS, Université de Nantes), Sarah Ghaffari (CENS-CNRS, Institut Mines-Telecom de Nantes), Valérie Gosseaume (Céreq, DCS, Université de Nantes), Gérald Houdeville (CENS-CNRS, Université de Nantes), Cédric Hugree (Cresppa -CSU, CNRS, Université de Paris 8), Christophe Michaut (co-directeur du CREN, Université de Nantes), Tristan Poullaouec (CENS-CNRS, Université de Nantes), Manuella Roupnel-Fuentes (ESO-CNRS, Université d'Angers).

Ainsi qu'aux membres du comité national :

Gérard Boudesseul (ESO-CNRS, CAR Céreq Caen, Université de Caen), Thomas Couppié (DEEVA, Céreq, Marseille), Dominique Epiphane (DEEVA, Céreq, Marseille), Jean-François Giret (Directeur de l'IREDU, CAR Céreq Dijon, Université de Bourgogne), Patrick Werquin (CNAM-INETOP, Paris).

Conférences introductives

La qualification professionnelle : parcours juridique d'une notion polysémique

Pascal Caillaud*

« À part gangster ou homme politique, des choses qui se font sans qualification, y a quasiment qu'artiste », se plaisait à dire Coluche¹. Au-delà de sa provocation naturelle, cette sentence montre combien l'injonction de qualification professionnelle est ressentie dans notre société. Mais de quelle qualification professionnelle parle-t-on ?

Alors que la qualification professionnelle est l'objet de débats en sociologie depuis plus de 60 ans (Naville, 1956 ; Friedmann, 1956) jusqu'à nos jours (Buscato, 2006), les juristes du travail se sont assez peu intéressés aux questions posées par cette notion avant les années 1980 (Yung-Hing, 1987), même si elle fit l'objet de travaux du Bureau international du travail dans les années 60 (BIT, 1964). Si la majorité des travaux doctrinaux, autour de la Seconde Guerre mondiale, se penche sur les enjeux du licenciement, de la négociation collective, de la représentation du personnel et du droit syndical, de grands auteurs s'interrogent parfois sur cette question, par le prisme de l'analyse de la condition des ouvriers et des employés, notamment après l'adoption de la législation du 24 juin 1936 sur la négociation collective et les classifications professionnelles que les conventions collectives mettent en place (Durand, 1939).

Afin de retracer le parcours juridique de la notion de qualification, nous évoquerons dans premier temps l'ambivalence de la notion dans le langage du droit avant de voir que la qualification professionnelle, dans une acceptation limitée, est devenu l'objet d'un droit individuel mais qui se cherche continuellement.

1. L'ambivalence juridique de la qualification professionnelle

Dans la langue du droit, les multiples usages de la notion de qualification professionnelle ne recouvrent pas nécessairement le même concept. Qualifier étant une opération de l'intelligence consistant à rattacher un acte, un fait ou une situation à un groupe déjà existant, il convient d'examiner à quel objet est associé son utilisation dans le champ professionnel afin de mettre en évidence sa polysémie. Les réformes successives de la formation professionnelle ont en effet eu recours à cette notion, notamment comme objet de contrats en alternance, mais avec une pluralité d'approches.

1.1. Une notion éminemment polysémique

Dans son *Traité de droit du travail*, Paul Durand consacrait de nombreux développements à la recherche des principes généraux de la qualification. Son analyse mettait en évidence l'absence d'uniformité de la notion, présentant deux dimensions à discerner avec soin. D'une part, la qualification conventionnelle repose sur les fonctions effectivement exercées par le salarié en vertu de son contrat de travail. D'autre part, la qualification personnelle est définie comme l'aptitude

* Chargé de recherche CNRS en droit social, directeur du Centre associé au Céreq de Nantes, laboratoire Droit et changement social (UMR CNRS 6297), Université de Nantes.

¹Coluche, *L'horreur est humaine*, Le cherche midi, 1992, 180 p. Nous remercions Melle Dupas, du M2 droit social à l'Université de Nantes (promotion 2013-2014), d'avoir attiré notre attention sur cette citation.

technique du salarié et sa capacité à accomplir un travail donné. Si la première s'appuie sur les conventions collectives de branche à travers leurs classifications venant hiérarchiser les fonctions dans l'entreprise, la seconde pose alors un problème de preuve : « *Il ne suffit pas de déterminer les différentes catégories professionnelles : encore faut-il que, lors de la formation des relations individuelles de travail, le salarié possède bien la qualification attendue de lui. Longtemps, la pratique y est parvenue au moyen du contrat à l'essai qui permet à l'employeur d'apprécier toute la capacité technique du salarié. Le droit moderne tend surtout à garantir cette aptitude par un diplôme qui sanctionne un enseignement* » (Durand, 1950).

Pendant plusieurs décennies, l'analyse de la notion de qualification professionnelle s'est concentrée sur cette dichotomie, les problèmes juridiques qu'elle soulevait étant abordés sous l'angle de la détermination de la qualification à l'embauche, puis de sa modification au cours de l'exécution du contrat de travail, au travers des nombreux contentieux de sur-classement ou de sous-classement (Despax, 1962). La faiblesse du nombre de diplômes professionnels (Brucy, 1998) faisait de ces derniers seulement un mode de preuve parmi d'autres de la concordance entre les qualités du salarié et l'emploi occupé, au même titre que ses certificats de travail.

Le développement des diplômes professionnels initiaux² puis de la formation continue³ ont amené à reconsidérer cette dualité de la qualification dont les auteurs (Yung-Hing, 1987) considèrent qu'elle comprend désormais trois dimensions juridiques.

Par *qualification personnelle*, il convient de désigner tous les éléments permettant à un salarié de convaincre son employeur de son aptitude à l'emploi : diplômes, certifications, certificats de travail... Dans cette optique, l'usage du terme qualification renvoie à une logique purement individuelle (Lyon-Caen, 1992).

Au contraire, la *qualification du travail* être présentée comme « *une méthode visant à atteindre un certain degré élevé d'objectivité dans l'analyse et la détermination de la valeur relative des différents postes dans une entreprise déterminée ou dans un groupe d'entreprise [...] abstraction faite de la responsabilité des individus* » (Cathala, 1980). L'opération de qualification du travail vise à ranger de façon hiérarchique chaque emploi au sein d'une classification, en lui attribuant un certain coefficient servant de base à divers éléments dont le plus important est la rémunération.

Dans cette classification, le salarié va prendre sa place à l'occasion de son recrutement et de son affectation. Cette opération trouve sa source à la naissance du contrat de travail, si bien qu'elle prend l'appellation de *qualification contractuelle*, c'est à dire « une relation réputée fixée d'un commun accord, entre les qualités d'un salarié et l'activité qu'il exerce ». Cette dimension contractuelle de la qualification professionnelle doit donc s'accorder à la fois avec le rôle des partenaires sociaux dans la construction des classifications professionnelles mais également avec le pouvoir de direction de l'entreprise par l'employeur.

Se pose alors la question de la concordance de ces différentes conceptions de la qualification. Ainsi, quand il choisit d'embaucher un travailleur, l'employeur est-il tenu de faire correspondre *la qualification personnelle avec la qualification du travail* ? À ce niveau, seules les exigences de l'emploi dominant, déterminées par l'employeur, « seul juge » de la capacité d'un salarié à les occuper, un pouvoir en matière d'appréciation de la qualification qui se retrouvera tout au long de l'exécution de la prestation de travail⁴. Hormis les situations où l'État réglemente l'accès à une profession, les certifications émises par le monde éducatif et détenues par le candidat à un emploi n'ont généralement pas de force contraignante pour ceux qui gèrent le monde productif (Guilloux, 1992).

² BTS en 1959, BEP et DUT en 1967, baccalauréat technologique en 1968...

³ L. n° 71-575, 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

⁴ Soc. 4 janvier 1980, *Bull. V*, n°6 : « L'employeur est juge, sauf détournement de pouvoir, de l'aptitude de chacun de ses salariés pour atteindre ses résultats ».

Définie comme un des objets généraux de la formation professionnelle, la qualification devient, avec les réformes des années 80, une des finalités concrètes des nouveaux dispositifs institués, notamment de l'alternance. Ce faisant, c'est alors sous sa dimension personnelle que la notion de qualification sera désormais principalement abordée par les réformes ultérieures : certificats de qualification professionnelle à partir de 1987, consécration d'un droit à la qualification professionnelle en 1990... (Caillaud, 2014).

1.2. Les finalités de l'alternance : la pluralité des approches de la qualification

À l'occasion de l'ANI du 26 octobre 1983 relatif à l'insertion des jeunes, les partenaires sociaux donnèrent compétence aux Commissions paritaires nationales pour l'emploi (CPNE) des branches professionnelles d'indiquer les qualifications leur paraissant devoir être développées dans le cadre des contrats de qualification créés par cet accord. Débute alors une période de confrontation de conception entre les pouvoirs publics et les partenaires sociaux, ces derniers estimant qu'il convenait de laisser aux branches de la liberté en la matière, alors que le Parlement optait pour une vision plus restrictive (Caillaud, 2012). Ainsi la loi Rigout⁵ considérait-elle que par qualification, il convenait d'entendre seulement un diplôme ou un titre homologué, marquant une répartition des compétences sur le sujet : aux seuls pouvoirs publics, le soin de délivrer ou valider les qualifications personnelles, aux partenaires sociaux la négociation de la qualification conventionnelle dans les grilles de classification.

Ce n'est qu'en 1986 que les branches acquièrent de l'autonomie en la matière, les « *qualifications professionnelles reconnues dans les classifications d'une convention collective de branche ou figurant sur une liste établie par la CPNE* »⁶ devenant un des objets du contrat de qualification. Son remplacement par le contrat de professionnalisation n'est guère venu modifier cet équilibre⁷.

Cette obligation contractuelle d'une formation qualifiante a suscité des interrogations quant à l'opportunité d'assimiler réellement ces conventions à des contrats de travail, bien que ce fut le choix des partenaires sociaux et du législateur. L'objet du contrat n'étant plus la seule prestation de travail, l'existence du lien de subordination suffit-il à en justifier la nature juridique (Del Sol, 1994) ? Ce régime spécifique sera alors refusé à chaque fois que la formation promise ne sera pas assurée ou ne correspondra pas aux objectifs de la qualification⁸, les conséquences de l'obtention prématurée de la qualification convoitée étant à ce titre depuis longtemps soumise au juge⁹.

Aujourd'hui, l'acquisition d'une qualification professionnelle apparaît toujours comme finalité de deux contrats spécifiques dont la formation professionnelle est l'objet : le contrat de professionnalisation et le contrat d'apprentissage. Dans les deux cas, la formation qualifiante a des effets sur la durée de la formation et la nature des obligations de l'employeur. Ainsi, le contrat de professionnalisation a-t-il pour objet de permettre d'acquérir une des qualifications prévues à l'article L. 6314-1 du Code du travail et de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle. Concernant le contrat d'apprentissage, la récente loi du 5 septembre 2018¹⁰ est venue définir explicitement les actions de

⁵ L. n° 94-130, 24 février 1984 portant réforme de la formation professionnelle continue, JO 25 févr., p. 683⁵ L'objectif du contrat restant de « *permettre à son bénéficiaire d'acquérir un diplôme ou un titre à finalité professionnelle, une qualification professionnelle établie par la CPNE ou une qualification professionnelle reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche* ». L. n° 2004-391, 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, J.O. n°105 5 mai, p. 7983.

⁶ O. n°86-836, 16 juillet 1986 relative à l'emploi des jeunes de seize à vingt-cinq ans, JO 17 juillet, p. 8821.

⁷ L'objectif du contrat restant de « *permettre à son bénéficiaire d'acquérir un diplôme ou un titre à finalité professionnelle, une qualification professionnelle établie par la CPNE ou une qualification professionnelle reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche* ». L. n° 2004-391, 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, J.O. n°105 5 mai, p. 7983.

⁸ Soc. 18 nov. 1992, Dr. Soc. 1993, p. 54.

⁹ Soc. 20 oct. 1998, Dr. Soc. 1999, p. 82.

¹⁰ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

formation par apprentissage¹¹, reprenant en cela les dispositions générales de ce contrat. Ces actions ont quatre objets. D'abord, elles visent à permettre aux travailleurs titulaires d'un contrat d'apprentissage d'obtenir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

2. La qualification personnelle : objet d'un droit individuel en constante évolution

La reconnaissance par la loi du 12 juillet 1990¹² d'un droit à la qualification à tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage, confirme la priorité donnée à la qualification personnelle, par les réformes de la formation professionnelle. Elle pose cependant la question de l'analyse, notamment l'effectivité de ce droit nécessitant d'analyser les modalités de sa mise en œuvre.

2.1. Proclamation d'un droit à la qualification : quelle analyse de ce droit ?

Ce droit se manifeste alors par la possibilité de pouvoir suivre une formation permettant, quel que soit son statut, d'acquérir soit un diplôme ou un titre homologué, soit reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche, soit figurant sur une liste établie par la CPNE, c'est-à-dire la reprise de la conception de la qualification portée dans le contrat du même nom. Ce droit devait toutefois être bien encadré, nécessitant « *d'apprécier avec l'intéressé la pertinence de son choix à l'égard des possibilités du marché du travail, sa capacité à se diriger vers cette qualification, ainsi que l'écart qui le sépare de la qualification qu'il souhaite obtenir* »¹³. La définition actuelle des qualifications visées par ce droit n'a guère évolué si ce n'est que leur dimension « certifiante » a été renforcée depuis l'évolution du paysage des certifications au début des années 2000¹⁴.

Dans sa dernière rédaction issue de la loi du 5 mars 2014¹⁵, tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage a droit à la qualification professionnelle et doit pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quel que soit son statut, de progresser au cours de sa vie professionnelle d'au moins un niveau en acquérant une qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme, et répondant à un des trois cas de figure énuméré par le code du travail¹⁶. Il peut d'abord s'agir d'une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Malgré le déplacement du régime de ce répertoire dans le Code du travail¹⁷, la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel n'a pas modifié la référence au Code de l'éducation pourtant abrogée¹⁸. Cette qualification peut également être reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche. Il peut enfin s'agir d'un certificat de qualification professionnelle de branche ou interbranche (CQP ou CQPI).

Analysé dès sa création comme programmatique et non subjectif opposable à l'État ou à l'employeur (Luttringer, 1991), ce droit ne vise alors pas un droit garanti à un emploi qualifié ou à une qualification, mais bien une priorité d'accès toute théorique, de la même nature que celle proclamée par le préambule de la constitution de 1946 (Maggi-Germain & Caillaud, 2007) pour laquelle les pouvoirs publics n'ont qu'une obligation de moyen. Dans les rapports contractuels de travail, ce droit n'apparaît pas, dès son origine, comme « *une source directe de prérogatives opposables* » (Lyon-Caen, 1992) par

¹¹ C. trav. Art. L. 6313-6

¹² L. n° 90-579, 4 juil. 1990 relative au crédit formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue.

¹³ A. Laignel, secrétaire d'État à la Formation professionnelle, 1^{ère} séance du 3 mai 1990, JOAN CR, p. 998.

¹⁴ L. n° 2002-73, 17 janv. 2002 de modernisation sociale, JO 18 janv., p. 1008

¹⁵ L. n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

¹⁶ C. trav., art. L. 6314-1.

¹⁷ C. Trav. Art. L.6113-5

¹⁸ Ancien C. éduc., art. L. 335-6

le travailleur à son employeur. Plutôt destiné à jouer entre le travailleur et la société dans son ensemble, son efficacité ne pouvait venir que de « *la médiation d'institutions destinées à en assurer la mise en œuvre* » (Lyon-Caen, 1992). Dès lors, c'est la recherche des modalités de mise en œuvre de ce droit qui ont occupé les dernières réformes.

2.2. À la recherche des modalités de mise en œuvre de ce droit

La négociation nationale interprofessionnelle, d'abord en 2003 puis en 2009, proposa sans succès aux pouvoirs publics la mise en place d'une « formation qualifiante différée »¹⁹. Pour les partenaires sociaux, les salariés ayant arrêté leur formation initiale avant ou au terme du premier cycle de l'enseignement supérieur, et en priorité ceux qui n'ont pas obtenu de qualification professionnelle reconnue, et qui souhaitent poursuivre ultérieurement des études en vue d'une promotion sociale, doivent avoir accès à des « *formations qualifiantes ou diplômantes d'une durée totale maximale d'un an, mises en œuvre notamment dans le cadre du congé individuel de formation* ». Les salariés concernés devaient alors bénéficier au moment de leur départ en formation, d'un abondement financier des pouvoirs publics correspondant au coût moyen d'une année de formation. Considérant qu'il n'appartenait pas seulement au monde du travail de compenser ce que le système éducatif avait échoué à faire²⁰, les partenaires sociaux demandaient alors l'ouverture d'une concertation avec les pouvoirs publics. Le législateur leur opposa une fin de non-recevoir puisque ni la loi du 4 mai 2004²¹, ni celle du 24 novembre 2009²² ne consacrèrent ce dispositif. Tout au plus cette dernière ajouta à l'article L. 6111-1 du Code du travail, une disposition selon laquelle la formation professionnelle tout au long de la vie « *vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle* ». Un début d'évolution s'est néanmoins fait jour tant dans le Code de l'éducation puis dans le code du travail.

Concernant les jeunes sortants du système éducatif sans diplôme, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République proclame le principe selon lequel tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du RNCP doit pouvoir poursuivre des études afin d'acquérir ce diplôme ou ce titre. Dans ce cadre, il appartient à l'État de prévoir les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découle²³. Ces jeunes sortant du système éducatif sans diplôme, bénéficient alors d'une durée complémentaire de formation qualifiante pouvant être dispensée sous statut scolaire, dans le cadre d'un contrat en alternance ou sous statut de stagiaire de la formation professionnelle, dans deux modalités différentes, la première nommée *formation qualifiante*²⁴, la seconde de *formation professionnelle diplômante*²⁵.

Dans le code du travail, un commencement de mise en œuvre du droit à la qualification est apparu avec la loi Travail de 2016²⁶ mais a été abrogée par la loi n°2018-771 de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. La rédaction de l'article L. 6323-7 qui en était issue prévoyait les modalités du droit à une durée complémentaire de formation qualifiante, lorsque cette formation était

¹⁹ Art. 12 ANI du 20 septembre 2003 et art. 16 ANI du 7 janvier 2009.

²⁰ Cass. soc., 3 avr. 2001, no 99-42.188 : « si l'employeur a l'obligation d'assurer l'adaptation des salariés à l'évolution de leur emploi, au besoin en leur assurant une formation complémentaire, il ne peut lui être imposé d'assurer la formation initiale qui leur fait défaut ».

²¹ L. n° 2004-391, 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, J.O. n°105 5 mai, p. 7983

²² L. n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, J.O. n° 273, 25 novembre, p. 20206.

²³ C. éduc., art. L. 122-2.

²⁴ C. éduc., art. D. 122-3-1 à D. 122-3-5

²⁵ C. éduc., art. D. 122-3-6 à D. 122-3-8

²⁶ Loi n°2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels.

dispensée sous le statut de stagiaire de la formation professionnelle, renvoyant aux dispositions du code de l'éducation précitées ci-dessus. Dans ce cas, un abondement du compte personnel de formation (CPF) à hauteur du nombre d'heures nécessaires au suivi de cette formation, était financé par la région au titre du droit d'accès à un premier niveau de qualification. Le cas échéant, cet abondement venait en complément des droits déjà inscrits sur le compte personnel de formation pour atteindre le nombre d'heures nécessaire à la réalisation de la formation qualifiante mais n'entrait pas en compte dans les modes de calcul des heures créditées chaque année et du plafond de cent cinquante heures de ce compte. Les formations éligibles au titre de ce droit étaient celles inscrites au programme régional de formation professionnelle. La réforme du compte personnel de formation, issue de la loi du 5 septembre 2018 a abrogé ce mécanisme qui n'a jamais vraiment eu l'occasion d'être mis en œuvre en deux ans d'existence. À la place, cette même réforme institue un abondement spécifique du compte personnel de formation d'un travailleur non qualifié : si un salarié n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme classé au niveau V (CAP, BEP...), un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du RNCP ou une certification reconnue par une convention collective nationale de branche, l'alimentation de son CPF se fait à hauteur de 800 euros par an, dans la limite d'un plafond de 8 000 euros²⁷. Pour bénéficier de cette majoration, le salarié doit déclarer remplir ces conditions par l'intermédiaire du service dématérialisé²⁸ ou à sa demande, par son conseiller en évolution professionnelle. La majoration est effective à compter de l'alimentation du compte effectuée au titre de l'année au cours de laquelle cette déclaration est intervenue. Quand le salarié ne remplit plus ces conditions, il le déclare et cesse alors de bénéficier de cet abondement majoré²⁹.

Conclusion

Ces évolutions de la qualification et de la construction d'un droit d'y accéder posent trois questions. Dans un premier temps, s'il est aisé de définir le débiteur de ce droit (le travailleur, l'actif voire la personne depuis l'instauration du CPF), quel en sont les débiteurs ? L'identification de ces derniers suppose de se pencher sur ses conditions de mise en œuvre, afin de déterminer le degré de liberté et d'autonomie du travailleur qui souhaiterait en bénéficier. S'agit-il des employeurs ? De la puissance publique et derrière elle de l'État, des Régions, du Service public de l'emploi ?

En second lieu, *quelle conception de la qualification porte ce droit ?* Force est de constater qu'aussi bien les dispositions relatives au principe de ce droit, aux mécanismes de l'alternance (contrats de professionnalisation ou d'apprentissage) ou de la formation continue, et particulièrement le CPF, permettant sa mise en œuvre, renvoient principalement à la notion de « certification » professionnelle, et particulièrement celles du RNCP ou aux certificats de branche ou interbranche. Cette conception traduit le mouvement croissant de la « certification » dans le champ de la formation professionnelle en particulier, et le droit du travail, en général. Certification des personnes, certifications de la qualité des formations... Il n'échappera à personne que la traduction anglaise de « certification » est « *qualification* ».

En troisième lieu, quelle place accorde-t-on aux partenaires sociaux ? Celle-ci semble finalement formellement renforcée dans ces évolutions. Présents dans la CNCP, délivrant les CQP et négociant les classifications des conventions collectives nationales de branche, ils sont incontournables dans la détermination du droit à la qualification. À ce titre, les évolutions dans le processus actuel de fusion des branches, et donc de ses classifications, méritent observation. La réforme du régime des certifications professionnelles conforte également la position des partenaires sociaux. À l'occasion de la loi du 5 septembre 2018, ceux-ci acquièrent formellement un pouvoir décisionnel dont ils étaient alors dépourvus sur ce sujet : la création, la révision ou la suppression de diplômes et titres à finalité

²⁷ C. trav. Art. L. 6323-11-1 et R. 6323-3-1.

²⁸ C. trav. Art. L. 6323-8. I.

²⁹ C. trav. R. 6323-3-1.

professionnelle et de leurs référentiels est désormais décidée après avis conforme des Commissions Professionnelles consultatives ministérielles dans lesquelles ils sont désormais majoritaires. Deux exceptions à ce pouvoir décisionnel subsistent. D'une part, les modalités de mise en œuvre de l'évaluation des compétences et connaissances (comme les modalités d'examen) sont écartées pour être laissées aux ministères certificateurs eux-mêmes en vue de la délivrance de ces diplômes et titres. D'autre part, lorsque la certification est requise pour l'exercice d'une profession en application d'une règle internationale ou d'une loi, la CPC ministérielle compétente n'émet alors qu'un avis simple, conformément aux principes qui gouvernent la réglementation professionnelle. Cette place est également affirmée dans le régime des diplômes de l'enseignement supérieur³⁰.

Reste en dernier lieu la reconnaissance juridique de la qualification. Cette question reste le point faible des réformes depuis plusieurs décennies, n'impliquant que peu d'obligations en matière de négociation de branche à ce sujet si ce n'est une simple obligation de moyen mais pas de résultat (Caillaud, Quintero & Séchaud, 2014). Cette reconnaissance demeure l'objet d'une négociation individuelle entre l'employeur et le salarié, avec tout le déséquilibre que porte cette relation de subordination juridique.

Références bibliographiques

- Bureau international du Travail (BIT) (1964). *La qualification du travail*. BIT, coll. « Études et documents » (n° 56).
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Buscato, M. (2006). Quand la qualification fait débat. *Formation Emploi*, 96, 5-10.
- Caillaud, P. (2012). La formation continue a-t-elle remis en cause le diplôme ? *Droit social*, 3 (mars) 281.
- Caillaud, P. (2014). Un « droit à la qualification » enfin effectif ? ». *Droit social*, 11, 1000
- Caillaud, P., Quintero, N., & Séchaud, F. (2014). *Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ? La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives. Rapport pour le ministère de l'éducation nationale*. Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 117). URL : <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Quelle-reconnaissance-conventionnelle-des-diplomes-dans-les-relations-formation-emploi-La-place-le-statut-et-le-role-des-diplomes-dans-les-conventions-collectives>.
- Cathala, N. (1980). *L'entreprise*. Dans G.-H. Camerlynck (dir.), *Traité du droit du travail*. T. 4 (n° 167).
- Del Sol, M. (1994). Le droit des salariés à une formation qualifiante : des aspects juridiques classiques, des interrogations renouvelées. *Droit social*, 4 (avril), 412-421.
- Despax, M. (1962). La qualification professionnelle et ses problèmes juridiques. *JCP. Doctr.* 1710.
- Durand, P. (1939). La condition de l'employé dans le Droit du Travail. p.226 et 315.
- Durand, P. (1950). *Traité de droit du travail*. T. II. Paris : Dalloz.
- François, L. (1963) La distinction entre employés et ouvriers en droit allemand, belge, français et italien. Liege/La Haye : Faculté de droit de Liège/Martinus Nijhoff.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Guilloux, P. (1992). Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises. *Actualité de la formation permanente*, 121, 39 sq.

³⁰ C. trav., art. D. 6113-27 issu du récent décret n°2019-434 du 10 mai 2019.

- Langlois, Ph. (1977). La hiérarchie des salariés. Dans *Tendances du droit du travail français contemporain : études offertes à G.H. Camerlynck* (p. 185). Paris : Dalloz.
- Le Bayon, A. (1980). *Qualification professionnelle. Encyclopédie Dalloz. T. III*. Paris : Dalloz.
- Luttringer, J.-M. (1991). Le crédit formation : loi du 12 juillet 1990. *Droit social*, 4 (avril), 326-329.
- Lyon-Caen, A (1988). Le droit et les classifications. *Travail et emploi*, 38, 22
- Lyon-Caen, A. (1992). Le droit et la gestion des compétences. *Droit social*, 6 (juin), 573-580.
- Maggi-Germain, N., & Caillaud, P. (2007). « Vers un droit personnel à la formation ? ». *Droit social*, 5, (mai), 574.
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Librairie Marcel Rivière.
- Saramito, F. (1958). La qualification professionnelle et le contrat de travail. *Droit ouvrier*, p.420
- Yung-Hing, J. (1987). *Aspects juridiques de la qualification professionnelle*. Thèse, Université de sciences sociales de Toulouse.

Classer, quantifier et qualifier les parcours : quelques enseignements issus de 25 années de journées du longitudinal

*Jean-François Giret**

Les journées du longitudinal ont, depuis leur début, accordé une large place aux analyses typologiques des parcours. Des traitements statistiques de calendriers dans un premier temps, suivis par des analyses plus qualitatives basées sur des entretiens semi-directifs ont jalonné ces rencontres. Elles ont conduit à de nombreux débats méthodologiques sur la construction de ces typologies, sur l'apport de ces méthodes par rapport aux méthodes longitudinales alternatives (les modèles de durée par exemple) ou sur l'intérêt d'exploiter l'ensemble des données collectées dans les calendriers rétrospectifs. Elles ont également permis de s'interroger sur les temporalités de ces calendriers, sur la pertinence des dates de début et de fin d'observation, et donc sur la notion de cohorte. Elles ont enfin proposé des visualisations graphiques originales des parcours et de leur complexité, en mettant notamment en avant des transitions et des enchevêtrements d'états, souvent caractéristiques des phénomènes étudiés (qui n'étaient auparavant qu'assez abstraits).

Le cadre théorique de référence de ces travaux, souvent très méthodologiques, est en revanche assez peu mis en avant. Contrairement aux analyses plus classiques développées en économie et sociologie quantitative, ils présentent l'intérêt de porter la focale sur un groupe d'individus partageant une même histoire scolaire ou professionnelle, les trajectoires-types résultant d'une confrontation collective à un même marché du travail. Elles s'inspirent donc d'une vision plus holiste des trajectoires professionnelles. En ce sens, elles s'opposent à des schémas théoriques, ou la mobilité sur le marché du travail seraient liés à des décisions rationnelles d'un individu (les théories de la quête d'emploi par exemple en économie).

Les représentations du marché du travail proposées dans les typologies de trajectoires s'appuient également sur des choix méthodologiques qui ne sont pas indépendants de choix théoriques plus implicites (les situations présentes dans le calendrier, le calcul de la distance entre les trajectoires individuelles, la manière de regrouper les trajectoires en un certain nombre de trajectoires types, les variables annexes qui permettent d'expliquer ces trajectoires). Ces représentations sont également influencées par la manière de nommer ces parcours, en insistant par exemple sur le caractère plus ou moins atypique, plus ou moins chaotique de certains parcours. Une tension est très rapidement apparue entre deux types de parcours : des parcours de stabilisation dans l'emploi à des parcours menant à l'exclusion ou au moins, à une forte précarité sur le marché du travail, parfois appelés « galères ». Enfin, le croisement de ces parcours types avec d'autres informations dans l'enquête, les caractéristiques individuelles, mais également les caractéristiques par exemple des entreprises qui les ont recrutés ont permis de donner un sens à ces parcours et souvent de les contextualiser socialement.

Durant les dix premières années, les journées du longitudinal ont suscité un foisonnement de contributions sur les typologies de trajectoires, portées principalement au niveau français par trois centres associés au Céreq¹. Elles semblent avoir fait l'objet par la suite de moins d'intérêt bien que

* IREDU, EA7318 Université de Bourgogne Franche-Comté, directeur du centre associé au Céreq de Dijon.

L'auteur remercie Bertille Theurel et Manuel Fernandez pour leur aide dans la constitution de la base de données. Il remercie également Catherine Béduwé pour ses commentaires sur une première version de ce travail.

¹ Les centres associés Céreq de Caen, Paris I et Toulouse avec notamment les contributions de Catherine Béduwé, Alain Degenne, Jean-Michel Espinasse, Yvette Grelet, Marie-Odile Lebeaux...

les parcours-types soient toujours utilisés par exemple dans les présentations de résultats synthétiques des enquêtes « Génération »². Pour essayer d'aller plus loin dans les apports de ces méthodes mais de souligner aussi leurs limites dans l'analyse des parcours, le choix a été fait dans ce travail de proposer une analyse systématique des textes publiés dans les actes des journées du longitudinal qui portaient sur ces typologies.

1. Une analyse des communications sur 25 ans de journées du longitudinal

Ce travail s'est restreint à l'analyse des communications aux journées du longitudinal, ces dernières étant pratiquement toutes publiées dans les actes des journées de 1994 à 2018. Les actes des 25èmes journées n'ont cependant pas pu être intégrées à temps dans la constitution de la base de données. Seuls, les travaux recourant aux méthodes quantitatives sur la base d'un calendrier individuel et qui ont donné lieu à une identification de plusieurs parcours types, ont été sélectionnés. Les modèles de durée et les modèles de transition n'ont pas été retenus ainsi que des modélisations ne portant que sur un point donné de la trajectoire. En revanche, lorsque plusieurs méthodes ont été utilisées (dont celle des typologies de parcours), le texte a été retenu. Les données utilisées ont, dans un premier temps, concerné essentiellement le marché du travail et plus précisément la phase d'insertion professionnelle, mais l'ouverture thématique des journées du longitudinal vers les parcours scolaires et les parcours de formation ont conduit à des analyses typologiques qui semblaient intéressantes d'intégrer dans l'analyse, d'autant plus que certaines d'entre elles portaient sur des calendriers incorporant les parcours scolaires et professionnels. Au total, 63 communications ont été retenues.

Une des méthodes fréquemment utilisées pour analyser l'information produite dans des publications est souvent l'analyse textuelle de l'ensemble des textes comme l'avait fait sur ces mêmes journées Boudesseul (2012) sur la mobilité. Une méthode alternative aurait été de travailler sur les titres et mots-clefs comme l'ont fait par exemple Guérin-Place *et al.* (2012) ou plus récemment Baron *et al.* (2018) sur la mobilité quotidienne des étudiants. Une difficulté est cependant que les textes des journées du longitudinal ne comportent pas de mots-clefs et que les titres sont assez peu informatifs des méthodes utilisées. Le choix a donc été de coder « manuellement » les apports de ces textes, selon une grille de critères prédéfinis. Les principales informations collectées concernent les données utilisées, les résultats obtenus concernant l'observation des parcours, les questionnements additionnels introduits pour proposer un cadre explicatif à ces parcours, l'objectif général de la recherche pour laquelle les parcours sont mobilisés, la méthodologie utilisée ainsi que des informations complémentaires sur les auteurs et la recherche.

L'enjeu a été dans un premier temps de mieux comprendre l'origine et la structure des données utilisées pour construire ces typologies. Il s'agissait d'abord d'identifier les données administratives des données d'enquêtes, ainsi que leur provenance : données françaises nationales, données françaises régionales ou infrarégionales, données étrangères ou internationales. À un niveau plus méthodologique, l'intérêt était de capter le type de recueil longitudinal de l'information, panélisté par mois ou par année, ou rétrospectif, certaines enquêtes, les enquêtes Génération par exemple pouvant être parfois une combinaison de ces deux types. Le type de situations qui évoluent dans les trajectoires a également été recensé, la grande majorité se référant à des situations professionnelles. Une attention a aussi été portée à l'existence de doubles situations qui ne sont pas *a priori* liées dans le ou les calendriers (des situations d'études et de travail, des situations de santé et de travail, les situations résidentielles et de travail...). Enfin, des informations sur l'évènement constitutif de la cohorte étudiée ont été repérés, en s'interrogeant notamment ce que pouvait être une cohorte de sortants. Il a été considéré que la notion de sortant qui s'applique naturellement à l'insertion dans le

² Les BREF de premiers résultats des enquêtes Génération, les ouvrages *Quand l'école est finie*.

cas, par exemple, des enquêtes Génération du Céreq, mais également à différents dispositifs, est associée à une rupture en début de trajectoire avec une situation initiale qui était très majoritaire et qui devient marginale après les premiers mois d'observations.

Ensuite, notre intérêt s'est porté sur les résultats produits par ces typologies en ce qui concerne la diversité et la morphologie de ces parcours-types. Ont notamment été recensés le nombre de parcours-types obtenus, le parcours-type dominant et le parcours-type le moins représenté. L'objectif était d'essayer de caractériser ces parcours dominants ou minoritaires, leurs poids dans l'ensemble des trajectoires, mais également leur plus ou moins grande stabilité à partir du nom qui leur était attribué. Pour le parcours-type le moins représenté, souvent qualifié d'atypique, l'objectif était notamment de comprendre s'il s'agissait d'un retour avec une situation antérieure (souvent la formation), d'une alternance un peu chaotique de nombreuses situations ou bien d'une trajectoire d'exclusion. Un autre élément important, plus subjectif à identifier, concerne l'existence de *turning point* ou de bifurcation (Bessin, Bidard et Grosetti, 2009), ce que l'on va définir comme un enchaînement de situations dont les conséquences sur la suite de la trajectoire sont assez peu prévisibles. Différentes situations susceptibles de déclencher une bifurcation ont pu être identifiées, certaines l'étant dans un cas précis mais pas dans un autre cas. Par exemple, un état de santé, une mesure publique pour l'emploi, le service national ou un changement à un moment donné dans des règles d'admission à une formation ont pu, pour certaines populations, constituer des événements déclenchant une bifurcation. Pour d'autres populations (le service national par exemple pour les diplômés du supérieur), le caractère imprévisible de la situation est beaucoup moins fréquent. Un élément complémentaire, basé sur l'observation de l'ensemble des trajectoires-types, est la dynamique vers la stabilisation de la majorité de ces trajectoires types : est ce que l'on observe majoritairement une tendance vers des situations stables en fin de trajectoires ou au contraire, observe-t-on une instabilité plus fréquente ?

Ensuite, afin d'essayer de donner du sens à ces trajectoires-types, les différents travaux ont fréquemment cherché à expliquer la typologie obtenue à partir des différents facteurs explicatifs souvent présents dans les questionnaires de ces enquêtes. Elles peuvent être introduites dans des statistiques descriptives relativement basiques ou dans des modèles explicatifs « toutes choses égales par ailleurs », des régressions logistiques principalement. Elles peuvent également apparaître comme variables supplémentaires dans des analyses factorielles ou plus simplement dans les tableaux présentant le profil de chaque type de trajectoire. Ces facteurs explicatifs sont généralement liés soit aux caractéristiques des individus dans ses trajectoires, soit à des informations concernant l'organisation dans laquelle il se trouve. Concernant les caractéristiques individuelles, lorsqu'elles ont été introduites, trois d'entre elles apparaissent de manière récurrente dans la majorité des textes (le diplôme ou le niveau d'éducation, le genre, l'origine sociale et familiale), même si le choix de ces variables diffère en fonction du thème traité. C'est également le cas des variables contextuelles, qui ne sont plus liées directement à l'individu, mais son emploi, son employeur (le secteur, la taille...), son établissement de formation, sa région ou son territoire. Des données plus qualitatives peuvent être également intégrées pour contribuer à une meilleure compréhension de la trajectoire. Elles correspondent le plus souvent à des questions considérées comme plus subjectives contenues dans les enquêtes (par exemple, la satisfaction par rapport à l'ensemble du parcours ou le plus souvent par rapport à la situation finale). Ces données peuvent également provenir d'entretiens semi-directifs souvent issus d'individus présents dans chaque groupe de la typologie. Les extraits d'entretien ont souvent vocation à illustrer les analyses statistiques ou parfois, à donner plus de sens aux trajectoires. En revanche, ils ne sont pas utilisés pour déconstruire la typologie statistique obtenue.

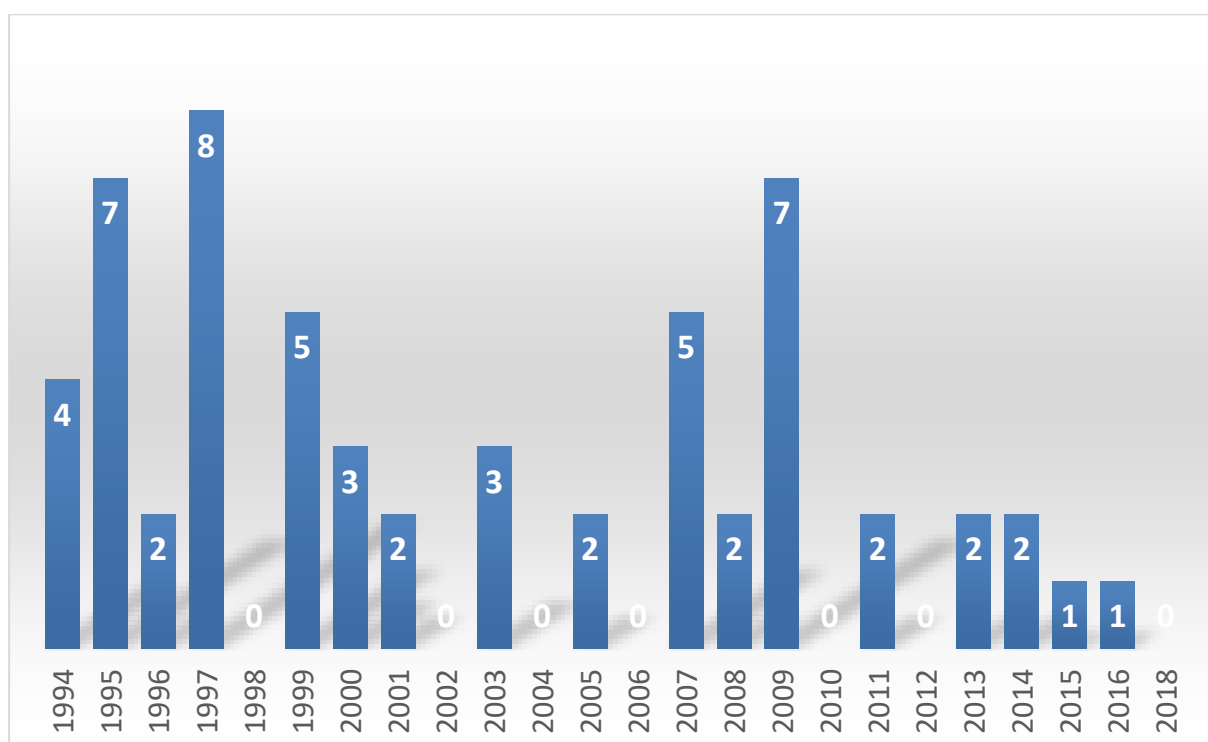
Enfin, un ensemble d'informations complémentaires nous a semblé pertinentes pour mieux comprendre les choix réalisés par les auteurs ainsi que les résultats obtenus. La problématique générale de la recherche a ainsi été identifiée en séparant notamment les travaux qui s'inscrivent explicitement sur un questionnement d'évaluation, concernant un dispositif particulier, le passage par une situation ou l'effet d'une réforme ou d'une politique publique, de ceux qui répondent à des

enjeux plus généraux, scientifiques ou méthodologiques. D'autres informations qui permettent également de mieux contextualiser la recherche ou d'en comprendre les motivations ont été retenues. Elles portent sur le niveau de formation public concerné par l'enquête (tout niveau, enseignement secondaire, enseignement supérieur), le type de méthode utilisée, la date de publication dans les JDL (avant ou après 2003), la nationalité et la discipline du premier auteur³.

2. Un essoufflement des travaux sur les typologies de parcours

La première observation porte sur le volume de communications retenues (63 textes) selon nos critères. Sur près de 25 journées du longitudinal, ce volume de texte correspond globalement aux actes de trois journées qui auraient été consacrées exclusivement à ces travaux. Le graphique ci-après confirme une certaine baisse des communications portant sur les typologies de parcours. Les thématiques des journées ont un effet : les journées de 2009 portent sur les cheminements longs et les questions de méthodes sont explicitement introduites dans le titre. Cependant, ce n'est pas le cas des journées de 1997, journées prolifiques pour les typologies des parcours qui portaient sur les politiques de l'emploi.

Graphique 1 • Nombre de communications portant sur les parcours-types aux JDL



2. 1. Des données variées mais des méthodes peu diversifiées

Il ressort en premier lieu de l'examen des données utilisées, une certaine hétérogénéité : si la majorité des textes utilise des données nationales, une quinzaine de textes mobilise des données infranationales en France et une douzaine s'appuie sur des données étrangères ou européennes. Les données d'enquêtes sont majoritaires, mais un quart des communications concerne l'exploitation de

³ Il convient de noter que certaines informations n'apparaissent pas explicitement dans le texte. D'autres sont soumises à interprétation et nécessitent de faire des choix, ce qui peut avoir quelques incidences sur l'analyse des résultats dans la section qui suit.

données administratives. Par ailleurs, moins d'un tiers des textes porte sur des données produites par le Céreq. Les populations étudiées sont également variées : dans un tiers des cas, les données utilisées portent sur l'ensemble des niveaux de formation alors qu'un autre tiers concerne essentiellement des sortants de l'enseignement secondaire. Enfin, un tiers porte sur des publics *a priori* tous niveaux mais passant souvent par un type de dispositif sélectionnant de fait certains publics. Les travaux portant sur des populations de diplômés de l'enseignement supérieur sont très rares du fait certainement de la forte homogénéité des parcours que l'on peut observer dans ces trajectoires, notamment lorsqu'elles se focalisent sur les situations professionnelles en début de parcours. En effet, la situation renseignée concerne massivement la situation professionnelle, incluant fréquemment le type de contrat de travail, la stabilisation dans l'emploi demeurant la préoccupation majeure pour des travaux sur l'insertion comme pour des travaux plus spécifiques sur le passage de dispositif. Les recherches qui intègrent une notion de qualification de l'emploi dans les calendriers comme la PCS, sont rares, de même que celles qui intègrent un cumul de situations différentes : plus des trois quarts des communications se limitent à une situation. L'évènement constitutif du déclenchement de l'observation (et donc *grosso modo*, du début du calendrier), pour un peu moins de la moitié des textes, se réfère souvent à la notion de sortants du système éducatif. En revanche, 35 textes s'appuient sur le concept d'entrants : ces entrants peuvent néanmoins être des individus entrant dans un dispositif précis, dans une formation ou dans une situation précise (le chômage par exemple), la durée passée dans cette situation pouvant être assez variable. Les données sont recueillies le plus fréquemment de manière rétrospective, mais un quart des communications concerne des données panélisées, souvent des données administratives qui permettent de retracer plus fidèlement l'ensemble des situations. La durée d'observation est en général longue, une cinquantaine de mois environ, ce qui là encore justifie l'intérêt de travailler sur des parcours plutôt que sur des transitions.

Très majoritairement, les méthodes utilisées pour construire ces trajectoires types⁴ se réfèrent aux techniques d'analyse factorielle des données souvent désignées sous le terme de « l'analyse de données à la française ». Les techniques d'*Optimal Matching Analysis* (OMA) concernent un peu moins de dix communications, provenant souvent d'auteurs étrangers. Enfin, l'analyse textuelle a été très rarement utilisée. La problématique dominante dans ces communications se limite souvent à décrire les itinéraires les plus fréquents de la cohorte étudiée et d'essayer d'en expliquer le sens, les hypothèses posées *a priori* étant cependant relativement rares, ce qui est à mettre en lien avec l'absence ou la faiblesse de l'assise théorique pour la majorité des textes. Les auteurs les plus cités dans les bibliographies de ces communications (Jacques Freyssinet, José Rose, Michel Vernières ou Jean Vincens par exemple) le sont plus pour leurs travaux généraux sur l'insertion ou les parcours que pour la construction d'une hypothèse théorique précise qui est ensuite testée dans la typologie. Dans un peu moins d'un quart des communications, la démarche typologique s'inscrit dans le cadre d'une évaluation d'un dispositif ou d'une formation, même si la démarche évaluative est souvent très descriptive et ne correspond pas à une étude d'impact. Par ailleurs, un quart des communications a une dimension méthodologique plus affirmée afin de discuter du choix des méthodes ou des données utilisées. Certaines se focalisent sur la confrontation de résultats à partir de différentes méthodes sur des données identiques, d'autres s'interrogent sur les effets sur les résultats d'une recodification des données initiales ou sur la simulation de données fictives.

2.2. Des résultats mettant en avant la diversité mais aussi la stabilité des principales trajectoires types

Comme cela était attendu, les approches typologiques mettent en évidence une diversité de parcours. En moyenne, les typologies permettent d'identifier 6 à 7 trajectoires-types même si les plus resserrées se limitent à trois alors que les plus nombreuses dépassent la vingtaine. Le parcours dominant est un parcours de stabilité dans l'emploi pour près des deux tiers des articles et occupe un

⁴ Pour une présentation des différentes méthodes, on peut notamment renvoyer à Robette (2011) ou Rousset *et al.* (2012).

ponds important parmi les trajectoires. Ce parcours concerne entre 40 % et 50 % des trajectoires individuelles et apparaît comme un bloc relativement monolithique où les situations individuelles évoluent peu tout au long de la période d'observation. En revanche, le plus petit parcours-type issu de la typologie, parfois qualifié par les auteurs « d'atypique », qui représente en moyenne 8 % des trajectoires individuelles est plus hétérogène que le parcours dominant. Dans près d'un tiers de cas, il s'agit des trajectoires d'exclusion alors que dans un peu plus d'un cas sur dix, elles concernent un retour dans la situation initiale (souvent une situation de formation). Cependant, pour la majorité des cas, ces trajectoires correspondent à des alternances de plusieurs situations, sans que se dégage une impression de stabilité. Enfin, peu d'éléments perturbateurs semblent pouvoir générer des bifurcations dans ces trajectoires, ce qui peut être aussi lié à une question de méthode⁵. Dans un tiers des articles, il est possible d'identifier de tels événements comme le service national pour les sortants de bas niveaux de qualifications, certaines mesures jeunes ou des problèmes de santé.

Concernant les variables explicatives introduites pour expliquer ces trajectoires-types, elles restent globalement très dépendantes des données utilisées. Les deux variables les plus fréquemment utilisées pour étudier les parcours sont le diplôme et le genre, ce qui est assez logique si l'on compare aux travaux portant sur d'autres méthodes. Le niveau de diplôme ou de formation est croisé avec les trajectoires-types dans un quart des travaux, le genre l'est également dans un tiers des cas. Ensuite, vient l'origine sociale ou migratoire des parents, qui est mise en avant dans un peu moins d'un quart des recherches, ce qui s'explique aussi par le fait que tous ses travaux ne concernent pas forcément les jeunes. Plus surprenant peut-être dans des travaux qui se revendiquent d'approches plus holistes, les variables de contexte ne sont présentes que dans 40 % des communications. Elles sont principalement liées aux caractéristiques de l'organisation dans laquelle se trouve l'individu (des caractéristiques de l'entreprise mais parfois aussi de l'établissement de formation) ainsi que des variables géographiques se référant d'ailleurs plus souvent à une zone géographique qu'à une caractérisation socio-économique d'un territoire. Enfin, des informations plus qualitatives sont plus rarement présentes (seulement dans 14 textes sur 63), sous forme de variables plus subjectives posées dans les enquêtes ou plus rarement d'entretiens semi-directifs avec des individus issus de chaque typologie.

2.3. Les enseignements de quelques analyses factorielles

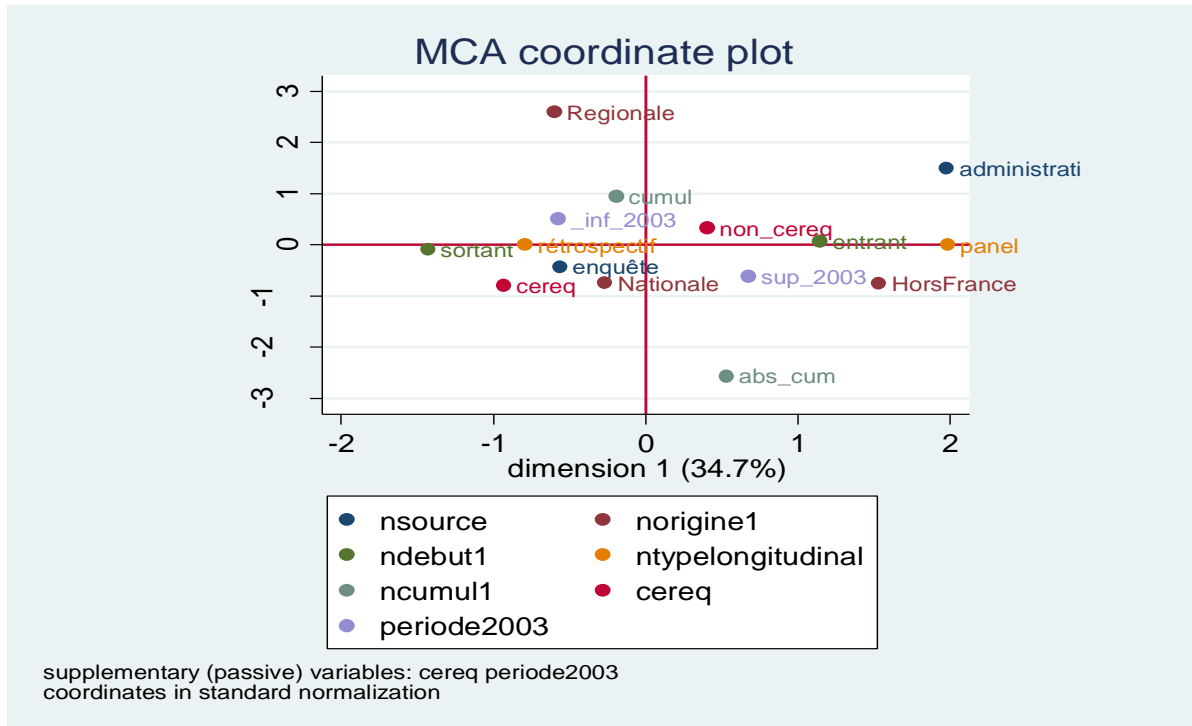
Pour approfondir l'analyse et le lien entre le caractère spécifique des recherches, trois analyses factorielles ont été effectuées. Elle porte successivement sur le type de données utilisées, les résultats obtenus dans la description des parcours et le type de variables utilisées pour chercher à les expliquer. La taille de l'échantillon incite cependant à une certaine prudence dans les interprétations d'autant plus que quelques informations manquent dans certains textes.

La première analyse factorielle concerne les données utilisées (cf. Graphique 2)⁶. Le premier axe oppose les données administratives et données d'enquêtes. Alors que les premières s'appuient sur le concept de sortants, les données étrangères privilégient celui d'entrants, ce qui peut naturellement conduire à différents types des résultats (plus de stabilité par exemple). Ces données étrangères sont également plus fréquemment collectées par panels que par des enquêtes rétrospectives. L'axe 2 oppose les données régionales aux données nationales ainsi que le cumul à l'absence de cumul de situations dans le calendrier. Deux variables ont été introduites sous forme passive dans l'analyse factorielle : l'appartenance au Céreq de l'enquête et la date de la communication (avant ou après 2003). Cette dernière variable renforce l'impression d'un essoufflement des méthodes portant sur les typologies de parcours en France sur les données d'enquête de type Céreq sur les sortants (au moins dans les communications des JdL) alors que données étrangères sont plus présentes avant 2003.

⁵ Souvent, les calculs de distance entre ces trajectoires individuelles conduisent à obtenir des groupes relativement homogènes.

⁶ Seul le graphique concernant la première analyse factorielle est présenté.

Graphique 2 • La nature des données utilisées



Note de lecture : résultat de l'analyse factorielle 1 sur les deux premiers axes.

La deuxième analyse factorielle porte sur le type de parcours obtenu en lien avec la méthode utilisée et le public concerné. Le premier axe de l'analyse factorielle regroupe dans son côté gauche, des travaux qui mobilisent l'*optimal matching*, des données sur longues périodes (plus de 90 mois). À l'opposé, le côté droit de l'axe se caractérise par des typologies sur des publics de bas niveau scolaire. L'axe 2 est structuré selon le type et le poids des parcours. Le poids du parcours le moins représenté est élevé en haut de l'axe et faible en bas de l'axe alors que c'est le contraire pour le parcours dominant. Deux types de parcours atypiques s'opposent, avec en haut de l'axe des parcours plutôt d'alternance entre différentes situations et en bas de l'axe, des parcours d'exclusion ou de retour en études. Enfin, le bas de cet axe 2 se caractérise par un nombre élevé de trajectoires-types. Il est intéressant de constater que les variables concernant les données utilisées n'affectent pas le même axe que les variables qui portent sur les résultats des typologies. Autrement dit, il ne semble pas, par exemple, exister de liens clairs entre la méthode et la typologie obtenue.

La troisième analyse factorielle porte sur les variables annexes introduites pour expliquer la typologie. La discipline de rattachement du premier auteur a également été introduite dans l'analyse pour essayer de voir s'il existe une relation entre le type de variable et l'orientation disciplinaire. L'axe horizontal oppose les travaux selon qui ont introduit le diplôme et le genre. Les économistes semblent se distinguer par un moindre recours à ces variables, alors qu'ils paraissent généralement prendre plus en compte les variables de contexte. L'axe vertical oppose les travaux quantitatifs, dominés par les statisticiens, à ceux utilisant également des données plus qualitatives, privilégiées par les sociologues, et faisant alors appel à l'origine des parents.

Conclusion

Ce rapide tour d’horizon sur les analyses typologiques des parcours présentées dans les journées du longitudinal peut conduire à proposer quelques éléments de discussion sur l’intérêt et les limites que semblent avoir aujourd’hui ces approches.

D’une part, le constat d’un certain essoufflement de ces travaux s’impose, notamment sur des données françaises. Il est peut-être à mettre en relation avec la faiblesse des publications de ce type d’analyse dans des revues académiques en France. En effet, de manière générale, les valorisations sous forme de publications de ce type de méthodes sont rares à l’exception de quelques articles dans des revues privilégiant l’empirisme (*Formation Emploi, Bulletin de Méthodologie Sociologique (BMS), Economie et Statistique* ou *Population...*). Ils sont plus rares ou inexistant dans des revues plus généralistes en économie, en sociologie ou en sciences de l’éducation. Le manque d’assise théorique de ces travaux est certainement un facteur explicatif qui limite leur diffusion dans le champ scientifique et peut-être leur utilisation par de jeunes chercheurs souhaitant entreprendre une carrière académique. Le type de méthode utilisée peut également constituer un frein : la domination de l’analyse de données en France, alors que se développent notamment les techniques d’*Optimal Matching* à l’étranger, limite la diffusion des travaux et les échanges méthodologiques. La librairie « TraMineR » développée sous le logiciel libre R par plusieurs chercheurs de l’Université de Genève (Gabadinho *et al.*, 2011) permet une utilisation accessible à tous et d’une haute technicité pour créer des trajectoires. De même sous le logiciel Stata, les modules proposés par Brzinsky-Fay *et al.* (2006) ou plus récemment par Halpin (2017) permettent également une offre large de méthodes d’analyse typologique des trajectoires. Ils ont, par exemple, fait l’objet de publications dans des revues reconnues au niveau international (par exemple, Brzinsky-Fay, 2007). Ces méthodes évoluent et permettent de dépasser le cadre holistique de l’approche en termes de trajectoires-types pour y introduire également une approche plus micro des transitions (Picaretta et Studder, 2019), faisant le lien avec d’autres méthodes longitudinales. Une autre explication peut venir de la raréfaction et d’une certaine uniformisation des données. L’analyse du parcours est particulièrement friande d’informations datées et longitudinales, qui coûtent cher à construire. La mise en évidence de la complexité des trajectoires individuelles, des enchevêtrements d’états, si elle a été utile dans les années 80 et 90, pour mieux comprendre et visualiser certaines phases de transition, ne suffit peut-être plus. En France, les données nationales du Céreq notamment intègrent toujours des calendriers rétrospectifs, mais cela est nettement moins le cas des données infranationales, du fait certainement de réduction dans les coûts et les temps d’enquête.

Il convient d’autre part de se demander s’il est possible d’aller plus loin dans ce type d’analyse ou s’il faut changer d’approches. En référence au titre d’un article d’Abott (1995) sur les analyses de séquences, ne faut-il pas voir les analyses typologiques des parcours comme de vieilles méthodes pour de vieilles idées⁷ ? Le réinvestissement de champ théorique peut être une solution. Dès la sixième édition, Alain Degenne et José Rose concluaient à la nécessité d’approfondir les concepts pour se donner de nouvelles grilles de lecture en repartant par exemple, « *des mouvements, des interactions qui en sont la base, des conditions dans lesquelles il se produisent, des séquences de vie dans lesquelles ils sont inscrits, en liaison avec un ou des projets* » (Degenne *et al.*, 1999, p. 74). Il n’est pas certain qu’un effort suffisant ait été fait dans ce sens par la suite. De (rares) références par exemple aux travaux de Sen sur les capacités ont été proposées mais leur intérêt théorique se heurte aux données utilisées. L’enjeu serait de dépasser la référence à des « fonctionnements », pour essayer de saisir de manière plus longitudinale les capacités qui s’offrent aux individus. Par ailleurs, tous les nouveaux questionnements ne sont pas forcément aisés à intégrer dans les analyses des parcours. Ainsi, l’intérêt porté autour d’une notion de compétence relativement protéiforme, au détriment parfois de celle de qualification, ne se traduit pas facilement par des indicateurs statistiques dans des enquêtes, en encore moins, lorsque celle-ci impliquent des mesures

⁷ Le titre de l’article d’Abott (1995) était : « Sequence analysis: new methods for old ideas ».

longitudinales. Autre débat émergent, la fragmentation et le cumul des activités au sein et en dehors du travail, serait peut-être plus facile à saisir empiriquement dans une approche longitudinale permettant de capter les temps passés dans des activités variées.

Mais, globalement, tout nouveau questionnement nécessite de nouvelles données. Celles-ci semblent absolument nécessaires, non seulement pour mieux décrire les situations ou même les représentations des individus à un moment donné de leur trajectoire mais également pour expliquer, donner du sens à ces trajectoires. L'appariement de données administratives avec des données d'enquête, ou de différentes enquêtes pourrait être une solution si elle permet d'enrichir les données utilisées et surtout d'ouvrir les questionnements à partir de nouvelles informations que pourraient contenir les enquêtes. Enfin, les méthodes mixtes, combinant par exemple typologies statistiques et entretiens semi-directifs pour des individus issus de chaque parcours-type sont une piste qui reste pour l'instant relativement peu empruntée mais qui apparaît comme prometteuse pour progresser dans l'analyse des parcours (Liefbroer, 2019).

Références bibliographiques

- Abbott, A. (1995). Sequence analysis: new methods for old ideas. *Annual review of sociology*, 21(1), 93-113.
- Baron, M., Blanchard, S., Delage, M., Frouillou, L. (2017). *État des savoirs du lot n°2 : Territoires d'études et mobilités quotidiennes des étudiants*. Rapport Final, 84 p.
- Bessin, M., Bidart, C., Grossetti, M. (dir.) (2009), Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement, La Découverte, coll. « recherches ».
- Boudesseul, G. (2012) Le thème de la mobilité dans les actes des Journées du Longitudinal (1994-2011) : rare dans les titres et omniprésent dans les textes ? Dans G. Boudesseul *et al.*, *Mobilités et changements de catégories, portée et limites des données longitudinales, XIXes journées d'étude sur les données longitudinales* (p. 39-47). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 37).
- Brzinsky-Fay, C. (2007). Lost in transition? Labour market entry sequences of school leavers in Europe. *European sociological review*, 23(4), 409-422.
- Brzinsky-Fay, C., Kohler, U., & Luniak, M. (2006). Sequence analysis with Stata. *The Stata Journal*, 6(4), 435-460.
- Degenne, A., Rose, J., & Fournier, C. (1999). Nouvelles du longitudinal : Échange entre Alain Degenne et José Rose, animé par Christine Fournier. *Formation Emploi*, 68(1), 69-75.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Studer, M., & Müller, N. S. (2009). Mining sequence data in R with the TraMineR package: A user's guide.
- Guérin-Pace, F., Saint-Julien, T., & Lau-Bignon, A. W. (2012). Une analyse lexicale des titres et mots-clés de 1972 à 2010. *L'Espace géographique*, 41(1), 4-30.
- Halpin, B. (2017). SADI: Sequence analysis tools for Stata. *The Stata Journal*, 17(3), 546-572.
- Liefbroer, A. C. (2019). Methodological diversity in life course research: Blessing or curse? *Advances in Life Course Research*, 41.
- Piccarreta, R., & Studer, M. (2019). Holistic analysis of the life course: Methodological challenges and new perspectives. *Advances in Life Course Research*, 41.
- Robette, N. (2011). Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires. CEPED, pp. 86. Lien : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01016125>.

Rousset, P., Giret, J. F., & Grelet, Y. (2012). Typologies de parcours et dynamique longitudinale. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 114(1), 5-34.

Atelier 1 – Sécurisation des parcours

La formation, une fonction intégratrice et stabilisatrice pour les nouveaux entrants dans l'entreprise ?

Guillemette de Larquier et Delphine Remillon***

Notre communication porte sur les pratiques de formation des entreprises à l'égard des salariés qu'elles viennent de recruter, articulées aux parcours professionnels de ces derniers, au sein de ces entreprises et en dehors. L'enjeu plus large est celui du rôle de la formation dans la sécurisation des parcours professionnels (gestion des ruptures et des transitions professionnelles), dans un contexte de chômage massif et durable et de mutations des métiers et des compétences (Gazier et Tuchszirer, 2015 ; Larquier et Remillon, 2008). Nous mobilisons les deux premières vagues du volet salariés du dispositif d'enquêtes DEFIS du CNEFP et du Céreq en analysant les trajectoires de formation et d'emploi, dans et hors de l'entreprise, des salariés récemment recrutés.

Notre communication vise à interroger les fonctions intégratrices et stabilisatrices de la formation : au sein des nouveaux recrutés, qui est formé et quels types de formations sont suivies ? Existe-t-il des différences d'accès à la formation des nouveaux entrants selon le canal d'obtention de l'emploi (par petites annonces, candidature spontanée, réseaux, etc.), selon les caractéristiques de l'emploi et de l'entreprise recruteuse et selon la situation précédente des embauchés (emploi, chômage, inactivité) ? Quel est l'impact de la formation sur la stabilité dans l'emploi des nouveaux recrutés ?

La littérature existante met en évidence un lien positif entre formation et stabilité de l'emploi ou, plus précisément, entre formation spécifique ou financée par l'employeur et stabilité de l'emploi, effets qui diffèrent cependant selon le type d'entreprise (la taille) et de salarié (Duhautois, Petit et Remillon, 2012) et même si une partie des formés quittent l'entreprise ayant financé les formations spécifiques (Cart, Henguelle et Toutin, 2017). Notre travail précédent sur les enquêtes Difes/2-CVTS-4 du Céreq montre que l'accès à la formation est globalement plus faible pour les nouveaux entrants et augmente avec l'ancienneté dans l'entreprise (Larquier *et al.*, 2016). Nous cherchons à confirmer et affiner ce résultat avec l'enquête DEFIS, qui a l'avantage d'avoir un échantillon plus large que la précédente enquête – 16 000 salariés au lieu des 6 000 du dispositif Difes, ce qui constituait une limite forte aux analyses possibles dès lors que l'on se restreint aux salariés nouvellement recrutés. L'autre avantage de l'enquête DEFIS est qu'il s'agit d'une enquête en panel : les salariés, initialement tous en emploi dans une entreprise (E0) au 31 décembre 2013, sont interrogés une première fois entre mai et octobre 2015, puis à l'automne 2016, 2017, 2018 et 2019. Il est ainsi possible de s'intéresser au devenir des salariés nouvellement recrutés, en lien avec les formations suivies. Dans le cadre de cette communication, nous exploiterons les deux premières vagues de l'enquête salariés (2015 et 2016) qui sont celles actuellement disponibles.

Les « nouveaux entrants » qui sont l'objet de cette communication sont ceux qui ont quitté l'entreprise initiale (E0, celle de décembre 2013) et qui ont retrouvé un emploi avant l'enquête de 2015 dans une autre entreprise (E2015) ou dans la même. Nous pourrions ainsi apprécier si les pratiques de formation à l'entrée diffèrent en cas de réembauches, ce qu'une recherche précédente sur les enquêtes Génération du Céreq suggère (Lizé et Rieucan, 2018). Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux 1 715 salariés ayant quitté l'entreprise E0 pour une autre raison que la retraite ou la préretraite et qui sont à nouveau en emploi au moment de l'enquête de 2015 (dans

* Clersé (UMR 8019), Université de Lille et CEET, chercheure associée au centre associé Céreq de Lille, guillemette.de-larquier@univ-lille.fr.

** INED, CEET (Cnam) et LiRIS (U. Rennes), delphine.remillon@ined.fr.

une entreprise que nous appellerons E2015). Pour la plupart d'entre eux (89 %), cet emploi et cette entreprise correspondent à la première expérience professionnelle postérieure à E0¹.

Dans une première partie, nous présenterons en détail l'enquête DEFIS, la façon dont nous avons identifié les nouveaux recrutés et leurs caractéristiques. Dans un second temps, nous analyserons qui est formé parmi ces nouveaux recrutés. Nous étudierons enfin leur stabilité dans cette entreprise, en lien avec le fait d'avoir ou non été formé, connaissant leur devenir entre l'enquête de 2015 et celle de 2016.

1. Données et méthode

1.1. L'enquête DEFIS et l'identification des nouveaux recrutés

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (*DEFIS*) met en relation les pratiques de formation et de gestion du personnel des entreprises avec les parcours professionnels et de formation de leurs salariés. Il conjugue :

- un volet entreprises : 4 500 entreprises représentatives du secteur marchand (hors agriculture) de 3 salariés et plus ont été interrogées en 2015 ;
- un volet salariés : un échantillon de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une des entreprises du volet entreprises a été interrogé une première fois à l'été (mai à octobre) 2015, puis à l'automne 2016, avec un suivi en panel prévu pendant 5 ans en tout.

C'est le volet salariés que nous mobilisons ici, les deux premières vagues du panel à savoir l'interrogation de 2015 et celle de 2016. Tous les individus sont donc initialement en emploi, salariés, dans une entreprise que nous appelons par la suite E0. Nous nous intéressons aux individus mobiles, c'est-à-dire aux 22 % de salariés qui, à l'interrogation de 2015, ont quitté l'entreprise E0. Plus précisément, nous considérons ceux, parmi les mobiles, qui sont à nouveau en emploi dans une nouvelle entreprise lors de l'interrogation de 2015 (57,8 % des individus mobiles), entreprise que nous appelons E2015. Ce sont donc des « nouveaux recrutés » au sens où ils ont tous été recrutés récemment dans l'entreprise E2015. Celle-ci peut ne pas être la première qu'ils ont connue depuis leur départ de E0, comme dans l'exemple ci-dessous (figure 1). C'est le cas de 13,4 % de ces salariés : ils ont connu au moins un autre emploi entre E0 et E2015. Nous avons néanmoins choisi de sélectionner, pour ces individus mobiles, l'expérience d'emploi dans laquelle ils sont en 2015, car on dispose ainsi d'informations sur cette entreprise (les enquêtés décrivent précisément leur situation professionnelle à l'enquête). L'information sur les entreprises contenue dans le calendrier professionnel qui décrit les périodes successives d'emploi connues depuis 2013 est beaucoup moins complète.

On dispose, pour ces individus, d'informations sur les formations suivies, dans l'entreprise E0, dans l'entreprise où ils sont en 2015 et dans l'intervalle (formations dans d'autres emplois ou au chômage), d'informations sur leurs situations précédant l'emploi de 2015 (emploi, chômage, inactivité), sur le canal de recrutement ayant permis l'obtention de l'emploi dans E2015 et sur les caractéristiques de l'entreprise qui les employait en 2013 (E0) et qui les emploie en 2015 (E2015). Cette population de nouveaux recrutés est sélectionnée : par construction il s'agit d'individus mobiles et qui n'ont pas connu de longues périodes de chômage ou d'inactivité précédant leur dernière embauche. D'ailleurs, 55 % des nouveaux recrutés sont entrés dans l'entreprise dans laquelle ils sont en 2015 (E2015) moins d'un mois après leur sortie de E0. Nous allons à présent décrire plus précisément les caractéristiques de cette population.

¹ D'autres analyses ont été effectuées sur le champ de la première expérience d'emploi postérieure à l'expérience E0, mais lorsqu'il ne s'agit pas de l'emploi occupé au moment de l'enquête de 2015, on ne dispose de quasiment aucune information sur l'entreprise recruteuse.

Figure 1 • L'identification des nouveaux recrutés dans le volet salariés du dispositif DEFIS

E0									E1			E 2015						
Emploi dans entreprise DEFIS									Chômage			Emploi						
Description des formations suivies																		
Informations (moins détaillées) sur les changements professionnels																Détails sur situation à l'enq.		
Déc13	Jan14	Fév	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan15	Fév	Mars	Avr	Mai	Juin-oct15
to																		
t _{enq}																		

1.2. Caractéristiques des nouveaux recrutés

Ces nouveaux recrutés ont quitté l'entreprise E0 pour des motifs et au terme d'anciennetés divers (tableau 1) : 37 % ont démissionné, 31 % avaient terminé leur contrat. Une ancienneté de 1 à 5 ans dans l'entreprise E0 est la situation la plus fréquente (40 % de l'échantillon). Pour les deux-tiers d'entre eux, la sortie était choisie. Les fins de contrats sont surreprésentées chez ceux qui avaient une faible ancienneté dans E0, les licenciements chez les salariés de forte ancienneté (> 5 ans) et les démissions et les sorties choisies chez les anciennetés médianes. 14 % des individus de l'échantillon ont suivi une formation après décembre 2013 et avant d'entrer dans E2015. Des premiers résultats, non présentés en détail ici, ont montré que « toutes choses égales par ailleurs », ceux qui ont suivi une formation après leur sortie de E0 ont trouvé moins vite un nouvel emploi. Le fait d'avoir suivi une formation dans E0 n'a en revanche pas d'effet significatif. Enfin, 10,8 % des salariés à la date d'enquête sont en fait retournés dans l'entreprise E0 (et parmi eux 25,5 % ont connu au moins un emploi entre temps).

Tableau 1 • Motifs de sortie de l'entreprise E0 en fonction de l'ancienneté dans E0 (en %)

Ancienneté dans E0	< 1 an	1 à 5 ans	> 5ans	Ensemble
Vous avez démissionné	23,3	48,3	37,8	36,9
C'était la fin de votre contrat	50,3	21,9	20,1	31,5
Licenciement	2,8	4,0	13,1	5,7
Autre cas	9,8	14,2	13,3	12,4
Autre rupture du contrat	11,9	10,9	14,4	12,1
NSP	2,0	0,7	1,3	1,3
Sortie choisie	67,7	71,3	60,5	67,4
Ensemble	35,5	40,5	24,1	

Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015.

Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015). Données pondérées.

Près de deux-tiers des nouveaux recrutés (62,9 %) sont passés directement d'une situation d'emploi (dans E0 ou une autre entreprise) à leur emploi dans E2015. Seuls 28,7 % ont connu une période de chômage et 8,4 % d'inactivité (tableau 2). Les canaux de recrutement qui leur ont permis d'accéder à cet emploi sont dans un tiers des cas (32,7 %) leurs réseaux de relations (personnelles ou professionnelles). Les deux autres canaux fréquemment mobilisés – dans environ un quart des cas à chaque fois – sont les candidatures spontanées (24,7 %) et les annonces d'offre d'emploi (24,6 %).

Tableau 2 • Canal de recrutement pour trouver l'emploi dans E2015 en fonction du statut précédent l'entrée (en %)

Position professionnelle précédant l'entrée dans E2015	En emploi	Au chômage	En inactivité	Ensemble
Annonces d'offre d'emploi	26,5	21,4	21,4	24,6
Agence d'intérim, cabinet de recrutement	8,6	24,0	4,9	12,7
Démarche directe auprès d'un employeur (envoi d'une candidature spontanée) ou salon professionnel	25,8	18,3	38,1	24,7
Relations personnelles ou professionnelles (famille, amis, syndicat...)	34,3	29,5	31,7	32,7
Autres canaux	4,8	6,9	4,0	5,3
Ensemble	62,9	28,7	8,4	

Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015.

Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015). Données pondérées.

2. Qui est formé parmi les nouveaux recrutés ?

Ces nouveaux recrutés ont-ils été formés à leur entrée dans E2015 ? C'est le cas de 18,5 % d'entre eux (avant la date de l'enquête en 2015) : 13,7 % ont suivi une seule formation, 3 % deux et 1,9 % trois et plus. 7,5 % ont reçu une formation dès l'embauche (dans les deux premiers mois de leur emploi) (tableau 3 et graphique 3 en annexe).

Tableau 3 • Pourcentage d'individus formés dans E2015 (en % du total des entrants)

Formés à l'embauche (lors des deux premiers mois) :	7,5
Formés dans E2015 avant la date d'enquête	18,5
<i>Avec le nombre de formations suivies :</i>	
1	13,7
2	3,0
3 et plus	1,9

Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015.

Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015). Données pondérées.

Il s'agit, dans la plupart des cas, de formations de courte durée : moins de 21 heures (soit 3 jours environ) dans 60 % des cas (tableau 4). Les formations longues (71 h et plus) sont minoritaires (13 % environ des premières formations) mais surreprésentées parmi les formations ayant lieu dès l'embauche. Dans la moitié des cas, les formations suivies dans E2015 étaient des formations spécifiques à un métier et dans près d'un tiers de cas des formations réglementaires (type hygiène ou sécurité).

**Tableau 4 • Durée et type de la première formation en fonction de sa date de réalisation
(en % de tous les formés)**

	Dans les deux premiers mois de l'embauche	Pas à l'embauche et avant la fin des 6 premiers mois	Après les 6 premiers mois et avant la fin de la première année	Après la fin de la première année	Ens.
Durée :					
Moins de 7 heures	13,5	35,7	23,3	15,1	22,5
Entre 8 et 21 heures	40,7	34	32,1	54,2	38,2
Entre 22 et 35 heures	19,6	10,7	33,6	5	18
Entre 36 et 70 heures	5,1	9,3	3,5	24,9	8
Entre 71 et 140 heures	9,2	2	0,4	0,9	4,5
Plus de 140 heures	11,9	8,3	7,1	0	8,7
Type :					
Hygiène, sécurité et autres formations réglementaires	39,0	25,3	18,1	42,8	31,1
Acquisition ou perfectionnement en lecture, écriture et calcul	1,3	7,0	7,2	6,4	4,7
Formations spécifiques à un métier	50,8	44,8	61,8	48,8	50,8
Autre	8,9	21,8	9,7	0,9	12,4
Ensemble	40,2	31,6	18,8	9,4	

Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015.

Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015).

Ceux qui suivent une formation « intégratrice » dans l'entreprise sont minoritaires mais sont plus nombreux parmi ceux qui étaient salariés précédemment à leur embauche que parmi les anciens inactifs ou chômeurs. Les nouveaux recrutés sur des contrats atypiques (CDD, intérim) et à temps partiel sont moins formés, ceux qui sont embauchés dans de grandes entreprises sont davantage formés à l'embauche que ceux qui en intègrent des plus petites. Cela confirme des résultats de notre précédent travail sur les enquêtes Difes/2-CVTS-4 qui indiquaient que les nouveaux entrants sont davantage formés dans l'entreprise s'ils sont à temps plein et s'ils étaient auparavant déjà en emploi, comme si les entreprises investissaient plus dans la formation de ceux qu'elles jugent impliqués dans des appariements susceptibles d'être immédiatement « rentables ». Concernant le canal à l'embauche, les plus formés sont ceux qui intègrent l'entreprise après un concours ou après avoir répondu à une annonce d'offre d'emploi ; ceux qui le sont moins sont ceux qui ont été embauchés après une candidature spontanée.

Une régression logistique de la probabilité d'être formé (tableau 5) confirme globalement ces résultats, avec, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité de formation plus faible pour les salariés en contrat autre que CDI, à temps partiel, âgés de 50 ans et plus (plutôt que de 35-49 ans), recrutés dans de petites entreprises et qui sont fortement mobiles (ont déjà connus un autre emploi entre E0 et E2015). Sont à l'inverse davantage formés les plus jeunes (les 15-24 ans en référence aux 35-49 ans), les professions intermédiaires et cadres (en référence aux employés). Ceux qui étaient précédemment au chômage (plutôt qu'en emploi) et ceux ayant déjà été formés avant l'entrée dans E2015 ont une moindre probabilité d'être formés dans l'entreprise de 2015. Cela semble indiquer une certaine transférabilité des formations.

Tableau 5 • Régression logistique de la probabilité d'être formé (à tout moment avant la date de l'enquête ou lors des deux premiers mois suivant l'embauche)

	Être formé dans E2015 à tout moment		Être formé à l'embauche dans E2015	
	Coeff.	Ecart-type	Coeff.	Ecart-type
Constante	-0,887 ***	(0,323)	-2,109 **	(0,532)
Sexe (réf : homme) : Femme	0,009	(0,145)	0,103	(0,244)
Âge (réf : 35-49 ans) : 15 - 24 ans 25 - 34 ans 50 ans et plus	0,345 ** 0,201 -0,569 **	(0,172) (0,162) (0,287)	0,619 ** 0,075 -0,571	(0,279) (0,291) (0,556)
Niveau d'éducation (réf : bac) : Peu diplômé CAP, BEP ou équivalent Bac +2/3 Bac +4/5 et plus	-0,313 0,342 0,307 0,036	(0,330) (0,212) (0,191) (0,223)	-0,588 0,302 0,043 0,232	(0,643) (0,348) (0,319) (0,370)
Canal de recrutement (réf : relations) : Annonces d'offres d'emploi Agence d'intérim, cabinet de recrutement Démarche directe auprès d'un employeur (envoi d'une candidature spontanée) ou salon professionnel Autres canaux	-0,089 0,123 -0,180 0,342	(0,168) (0,231) (0,176) (0,260)	-0,633 ** -0,162 -0,591 * 0,307	(0,296) (0,384) (0,306) (0,374)
Statut précédent l'embauche (réf : en emploi) : Au chômage En inactivité	-0,303 * -0,134	(0,167) (0,272)	0,510 * 0,686 *	(0,263) (0,389)
A été formé avant l'entrée dans E2015	-1,166 ***	(0,239)	-0,506	(0,367)
Sortie de E0 choisie	0,074	(0,147)	0,216	(0,251)
Le salarié a connu au moins 1 emploi entre E0 et E2015	-0,504 **	(0,229)	0,119	(0,334)
Le salarié est retourné dans E0	0,384	(0,348)	-0,335	(0,579)
Qualification (réf : employé) : Ouvrier Profession intermédiaire Cadre NSP	-0,146 0,354 * 0,409 ** 0,329	(0,197) (0,204) (0,210) (0,341)	-0,022 -0,318 -0,096 -0,526	(0,317) (0,377) (0,353) (0,755)
Contrat (réf : CDI) : Autre que CDI	-0,492 ***	(0,176)	-0,711 **	(0,294)
Temps de travail réf : Temps complet) : Temps partiel Sans objet	-0,562 ** -0,504 *	(0,234) (0,296)	-0,555 -0,615	(0,398) (0,551)
Taille de l'entreprise (réf : 50 à 499 salariés) : Moins de 10 salariés 10 à 49 salariés 500 salariés et plus NSP	-0,810 *** -0,521 *** 0,180 -0,312	(0,234) (0,186) (0,162) (0,287)	-0,929 ** -0,546 * -0,088 -0,579	(0,403) (0,312) (0,270) (0,517)
Secteur (réf : Industrie) : Construction Transports Services Autres et NSP	0,087 0,179 0,057 -0,169	(0,173) (0,258) (0,275) (0,226)	0,022 -0,045 -0,159 0,094	(0,302) (0,462) (0,469) (0,371)
L'entreprise E2015 est de statut privé	-0,253	(0,177)	-0,429	(0,283)

Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015. Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015) (N= 1676 à cause de valeurs manquantes).

Concernant les formations suivant immédiatement l'embauche (dans les deux mois après le recrutement), on trouve un effet significatif et négatif, toutes choses égales par ailleurs, du recrutement par annonces d'offre d'emploi et par candidature spontanée (relativement aux réseaux de relations). Ce dernier constat prouve que l'on peut coupler des pratiques informelles, comme

l'embauche par relations, avec des pratiques formelles comme le suivi d'une formation. On peut imaginer que le recrutement par une annonce d'offre d'emploi ou à la suite d'une démarche directe est plus sélectif et que l'entreprise juge que ces personnes « prêtes à l'emploi » n'ont pas besoin d'être formées, en tous cas dès l'embauche. L'effet du chômage précédant l'embauche est cette fois légèrement positif. Il pourrait s'agir, sans moyen de la vérifier, de certaines formations courtes du type préparation opérationnelle à l'emploi individuelle (POE I) qui visent précisément à former des chômeurs à la prise d'un poste en entreprise. Enfin, être réembauché n'a pas d'effet négatif significatif, on ne peut pas ici dire que reprendre un ancien salarié épargne à l'entreprise « *les coûts inhérents à l'intégration de "nouveaux entrants", et notamment les coûts de formation* » (Rieucou & Lizé, 2018, p. 157).

3. Des formés plus stables ?

Pour étudier la stabilité des nouveaux recrutés en fonction du fait qu'ils aient, ou non, été formés, il faut disposer d'informations sur leur devenir. Nous mobilisons pour cela la deuxième vague de l'enquête *DEFIS*, celle de 2016. Du fait de l'attrition, notre échantillon se réduit : il reste 1 037 individus (sur 1 700 environ au départ), dont 971 qui confirment qu'ils étaient bien dans E2015 à l'interrogation précédente. Nous en déduisons que la différence (66) correspond à autant de sorties de E2015 aux alentours de l'enquête de la vague 1 (entre mai et octobre 2015). 58,5 % sont toujours dans E2015 au moment de la deuxième interrogation.

37,6 % des individus de l'échantillon ont suivi une formation dans E2015, et ce à tout moment depuis leur entrée jusqu'à leur sortie ou leur date d'interrogation en 2016. Dans la vague 1, ce pourcentage était de 18,5 %. On imagine qu'il a augmenté à cause au moins de deux effets : i) le temps passant la probabilité d'être formé finit par se réaliser ; ii) ce sont probablement ceux qui sont formés qui sont les plus stables (ce que l'on teste justement ici) et qui disparaissent moins avec l'attrition. 9,5 % ont été formés lors de leur embauche. De même ce pourcentage a augmenté dans la population étudiée (il était de 7,5 %) et, cette fois, c'est le deuxième effet qui joue².

Toutes choses égales par ailleurs, sont moins stables dans l'entreprise E2015 : les femmes, les jeunes de moins de 35 ans (relativement aux 35-49 ans), ceux recrutés par annonce d'offre d'emploi et qui étaient chômeurs précédemment à leur entrée dans E2015, les plus mobiles (ceux ayant connu au moins un autre emploi entre E0 et E2015), les ouvriers et professions intermédiaires (relativement aux employés), les individus en CDD (relativement aux CDI) et à temps partiel, les salariés du secteur des transports (relativement à l'industrie). Les employés des services sont en revanche plus stables. Surtout, les salariés formés dans E2015 sont plus stables toutes choses égales par ailleurs. Il n'y a en revanche aucun effet significatif de la formation à l'embauche sur la stabilité ni de la formation préalable à l'embauche (tableau 6). On peut donc penser que ce n'est pas la formation en elle-même qui est stabilisatrice mais que les entreprises investissent dans les salariés qu'elles souhaitent garder, y compris en les formant. Il semble qu'une formation intégratrice dans l'entreprise n'ait pas d'effet particulier sur la stabilité.

² Nous avons néanmoins 6 individus qui, recrutés à la toute fin de la fenêtre d'observation de la vague 1, ont été formés lors du deuxième mois après l'embauche et qui s'ajoutent à ceux déjà renseignés lors de l'étude de la vague 1.

Tableau 6 • Régression logistique de la probabilité d'être toujours présent dans E2015 lors de la date de l'enquête de la vague 2

	Modèle 1		Modèle 2	
	Coeff.	Ecart-type	Coeff.	Ecart-type
Constante	2,596 ***	(0,417)	2,877 ***	(0,404)
A été formé dans E2015 à n'importe quelle date	1,112 ***	(0,173)		
A été formé lors de l'embauche dans E2015			0,412	(0,334)
Sexe (réf : Homme) :				
Femme	-0,347 *	(0,180)	-0,288 *	(0,175)
Âge (réf : 35 - 49 ans) :				
15 - 24 ans	-0,611 ***	(0,211)	-0,547 ***	(0,206)
25 - 34 ans	-0,616 ***	(0,205)	-0,539 ***	(0,198)
50 ans et plus	-0,292	(0,280)	-0,285	(0,280)
Niveau d'éducation (réf : Bac) :				
Peu diplômé	0,195	(0,327)	0,136	(0,321)
CAP, BEP ou équivalent	-0,156	(0,257)	-0,089	(0,251)
Bac +2/3	-0,322	(0,237)	-0,156	(0,229)
Bac +4/5 et plus	0,042	(0,281)	0,042	(0,270)
Canal de recrutement (réf : relations) :				
Annonces d'offre d'emploi	-0,367 *	(0,210)	-0,359 *	(0,204)
Agence d'intérim, cabinet de recrutement	0,119	(0,294)	0,190	(0,285)
Démarche directe auprès d'un employeur (envoi d'une candidature spontanée) ou salon professionnel	-0,108	(0,212)	-0,093	(0,209)
Autres canaux	-0,461	(0,352)	-0,361	(0,340)
Statut précédent l'embauche (réf : en emploi) :				
Au chômage	-0,381 **	(0,192)	-0,445 **	(0,187)
En inactivité	-0,157	(0,331)	-0,205	(0,323)
A été formé avant l'entrée dans E2015	0,148	(0,236)	0,049	(0,229)
Sortie de E0 choisie	0,068	(0,174)	0,082	(0,170)
Le salarié a connu au moins un emploi entre E0 et E2015	-0,729 ***	(0,249)	-0,715 ***	(0,241)
Le salarié est retourné dans E0	0,039	(0,383)	0,143	(0,374)
Qualification (réf : employé) :				
Ouvrier	-0,443 *	0,230)	-0,411 *	(0,223)
Profession intermédiaire	-0,472 *	(0,259)	-0,315	(0,251)
Cadre	0,002	(0,274)	0,193	(0,263)
NSP	-0,254	(0,449)	-0,036	(0,433)
Contrat (réf : CDI) :				
Autre que CDI	-1,832 ***	(0,196)	-1,821 ***	(0,191)
Temps de travail réf : Temps complet) :				
Temps partiel	-0,549 **	(0,233)	-0,593 ***	(0,227)
Sans objet	-0,417	(0,328)	-0,503	(0,318)
Taille de l'entreprise (réf : 50 à 499 salariés) :				
Moins de 10 salariés	0,176	(0,256)	-0,066	(0,247)
10 à 49 salariés	-0,359	(0,222)	-0,446 **	(0,218)
500 salariés et plus	-0,089	(0,219)	-0,063	(0,213)
NSP	-0,266	(0,343)	-0,263	(0,329)
Secteur (réf : Industrie) :				
Construction	-0,101	(0,222)	-0,051	(0,216)
Transports	-0,644 **	(0,321)	-0,631 **	(0,314)
Services	0,724 **	(0,366)	0,726 **	(0,356)
Autres et NSP	0,055	(0,259)	-0,015	(0,253)
L'entreprise E2015 est de statut privé	-0,763 ***	(0,234)	-0,797 ***	(0,228)

Champ : les individus ayant quitté E0, en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015 et enquêtés dans la vague 2.

Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2016) (N= 1012 à cause de valeurs manquantes)

Conclusion

Nos résultats tendent à montrer que la formation des nouveaux recrutés est rare et reproduit les inégalités de formation connues : moins de formations pour les moins qualifiés, les seniors, les salariés en CDD et à temps partiel, etc. Le fait d'être formé à l'embauche apparaît lié aux canaux de recrutement (les personnes recrutées par réseaux de relation) et à la situation préalable de chômage. La formation semble stabiliser les salariés mais l'absence d'effet de la formation dès l'embauche (dans les deux mois) ou de la formation antérieure à cet emploi semble indiquer un sens de causalité plutôt inverse (la stabilité favoriserait la formation plutôt que l'inverse). Une des limites est qu'on appréhende ici seulement la formation formelle des nouveaux recrutés. Or d'autres formes plus informelles d'apprentissages peuvent aussi contribuer à leur intégration dans l'entreprise (échanges avec leurs collègues, tutorat ...). Des travaux ont d'ailleurs montré que formation professionnelle organisée et apprentissages informels sont très souvent liés (Fournier, Lambert & Marion-Vernoux, 2017).

Références bibliographiques

- Cart, B., Henguelle, V., & Toutin, V.-H. (2017). Quitter l'entreprise qui a financé une formation : une pratique paradoxale ? *Formation emploi*, 137(1), 119-139.
- Dubois, J.-M., Noack, E. & Sigot, J.-C. (2016). *Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis). Premiers indicateurs du « volet entreprises »*. Céreq, coll. « Net Doc » (n° 156) [<http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Dispositif-d-enquetes-sur-les-formations-et-itineraires-des-salaries-Premiers-indicateurs-du-volet-entreprises>].
- Duhautois, R., Petit, H. & Remillon, D. (2012). *La mobilité professionnelle*. Paris : La Découverte, collection « Repères » (n° 599).
- Fournier, C., Lambert, M. & Marion-Vernoux, I. (2017). Le travail au cœur des apprentissages en entreprise. *Céreq Bref*, 353.
- Gazier, B. & Tuchsirer, C. (éds) (2015). *Sécuriser les parcours professionnels, Initiatives et responsabilités. Liaisons sociales*.
- Lambert, M. & Marion-Vernoux, I. (éds) (2014). *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés. État des lieux à l'aube de la réforme de 2014*. Marseille : Céreq.
- Larquier (de), G. & Remillon, D. (2008). Assiste-t-on à une transformation uniforme des carrières professionnelles vers plus de mobilité ? Une exploitation de l'enquête « Histoire de vie ». *Travail et Emploi*, 113, 13-30.
- Larquier (de), G., Rieucau, G. & Tuchsirer, C. (2016). Recruter et former : un enjeu pour adapter et stabiliser les salariés dans l'entreprise. *Bref du Céreq*, 351.
- Lizé, L. & Rieucau, G. (2018). S'insérer dans une entreprise où l'on travaillait pendant les études. *Formation Emploi*, 141(1), 153-173.

Annexes

Tableau A1 • Profils des individus de l'échantillon

	Vague 1	Vague 2
Sexe :		
Homme	55,7	55,2
Femme	44,3	44,8
Âge :		
15 - 24 ans	29,1	25,8
25 - 34 ans	28,2	28,7
35 - 49 ans	32,7	34,5
50 ans et plus	10,0	11,0
Niveau d'éducation :		
Peu diplômé	9,1	9,4
CAP, BEP ou équivalent	26,4	23,3
Bac	21,2	22,4
Bac +2/3	24,9	24,4
Bac +4/5 et plus	18,4	20,5
Qualification au moment de l'enquête en 2015 :		
ouvrier	33,7	33,1
employé	32,4	31,4
profession intermédiaire	13,1	15,5
cadre	17,4	17,8
NSP	3,5	2,3

Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015. Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015). Données pondérées

Tableau A2 • Profils des entreprises E2015 et des emplois

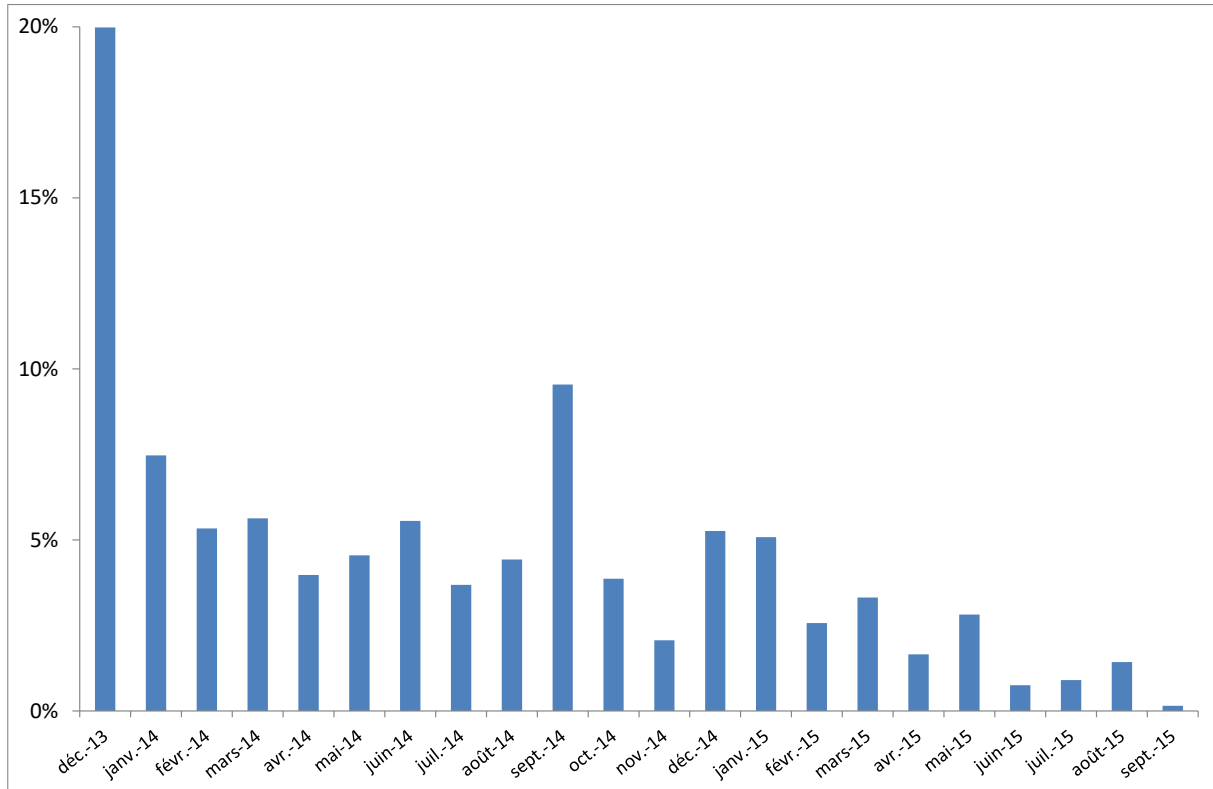
	Vague 1	Vague 2
Taille de l'entreprise :		
Moins de 10 salariés	18,6	18,2
10 à 49 salariés	23,3	22,2
50 à 499 salariés	24,2	25,0
500 salariés et plus	27,4	27,4
NSP	6,6	7,3
Secteur :		
Industrie	15,5	16,3
Construction	6,9	7,7
Transports	6,4	5,0
Services	52,1	50,3
Autres et NSP	19,1	20,8
Statut de l'entreprise :		
Privé	81,6	18,9
Secteur non privé	18,4	81,1
Contrat :		
CDI	63,2	62,1
Autre que CDI	36,8	37,9
Temps de travail :		
Temps complet	70,4	71,9
Temps partiel	16,7	13,2
Sans objet	12,9	14,9

Champ de la colonne « Vague 1 » : les emplois dans E2015 des individus ayant quitté E0 et salarié dans E2015 à la date d'interrogation en 2015.

Champ de la colonne « Vague 2 » : le sous-ensemble des emplois de la colonne précédente des individus toujours présents dans la Vague 2.

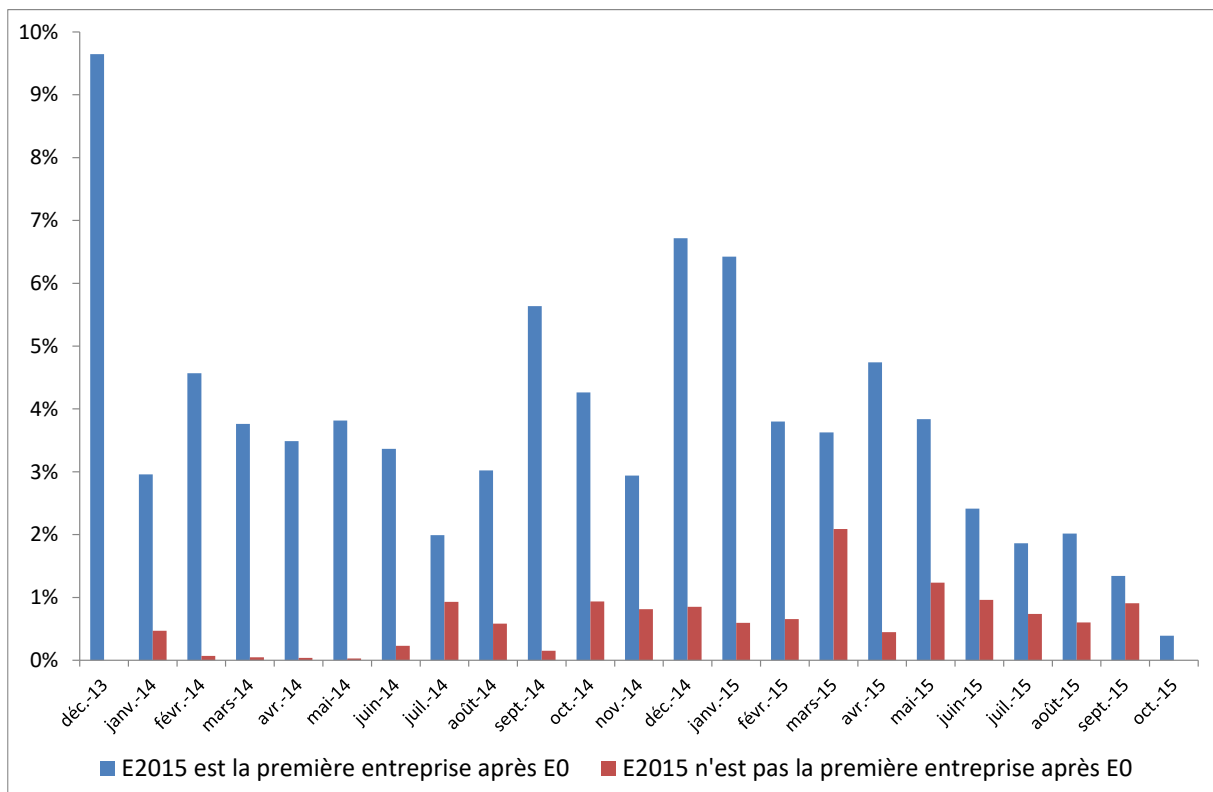
Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015). Données pondérées

Graphique 1 • Date de sortie de l'entreprise E0



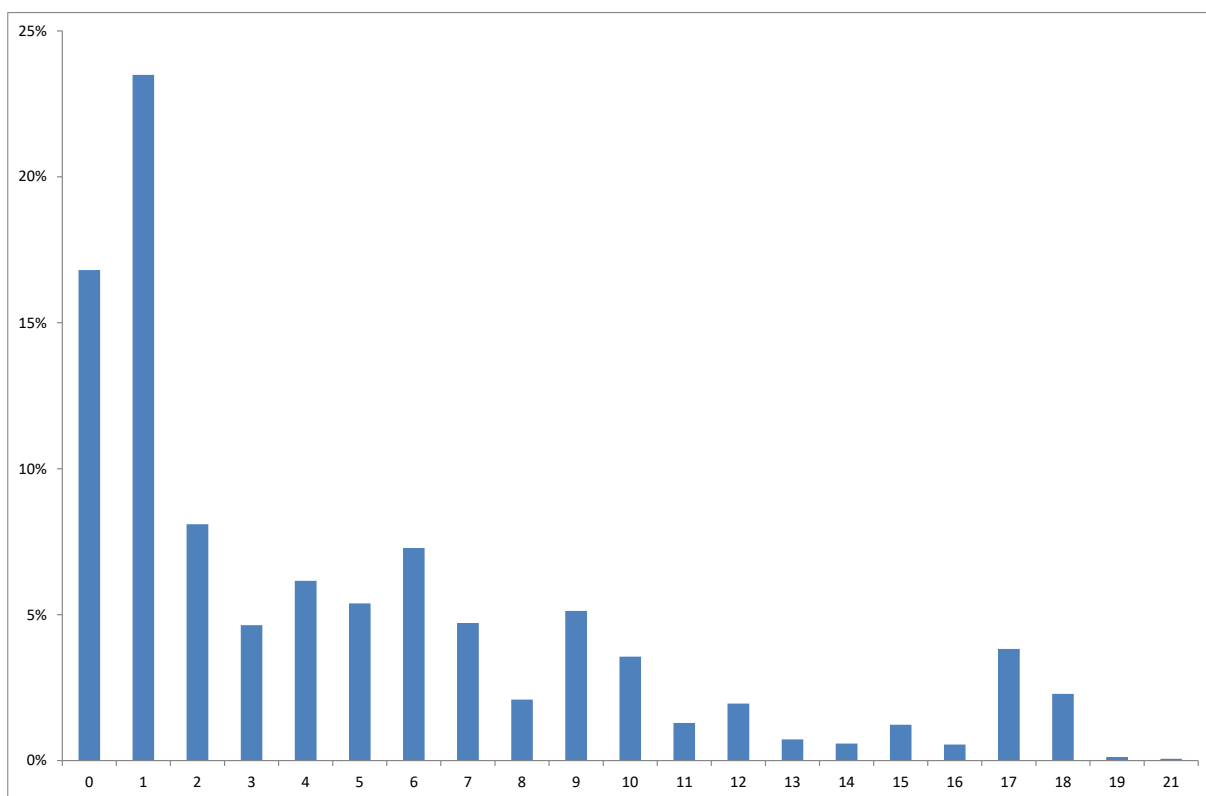
Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015. Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015). Données pondérées

Graphique 2 • Date d'entrée dans l'entreprise E2015



Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015. Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015) Données pondérées

Graphique 3 • Délai avant la première formation dans E2015 (en % de tous les formés)



Champ : les individus ayant quitté E0 et en emploi dans une entreprise à la date d'interrogation en 2015. Source : CNEFP-Céreq, Defis volet salariés (2015) Données pondérées

La formation continue comme outil de sécurisation des parcours professionnels

Valérie Gosseaume*

En 2009, la Région des Pays de la Loire, l'État et les partenaires sociaux de la région se sont associés pour aider les entreprises ligériennes, alors en période de crise, à financer la formation de leurs salariés. Une charte de continuité professionnelle des salariés par le développement de la formation a été signée par l'État et la Région en mai 2009. À travers ce dispositif, mobilisant les acteurs du marché de l'emploi (entreprises, partenaires sociaux, branches, organismes paritaires collecteurs agréés, État et opérateurs du service public de l'emploi), la Région s'attachait à limiter les ruptures professionnelles que peuvent subir les salariés. Mis en œuvre avec les OPCA, ce dispositif de continuité professionnelle donnait un rôle primordial à la formation des salariés en entreprises. L'objectif est « *d'anticiper les besoins de compétences au regard de l'évolution des emplois, en mobilisant la formation comme levier à la fois de sécurisation des parcours professionnels des salariés et d'élévation de leurs compétences, contribuant au développement des entreprises* »¹. Ce dispositif comportait un volet défensif : il s'adressait en priorité à des salariés dont les entreprises, tous secteurs confondus, pouvaient connaître des périodes de chômage partiel. L'objectif était de développer des formations menant à la certification et à la qualification. En 2011, une autre charte a été signée avec les mêmes partenaires mais cette fois pour développer un volet offensif. L'objectif était alors d'accompagner les entreprises dans des mutations économiques pour l'acquisition de compétences nouvelles pour les salariés.

Cette communication se propose d'analyser et de présenter les effets d'une formation sur des parcours professionnels de salariés dans le cadre de cette charte régionale de sécurisation des parcours et d'évitement des ruptures professionnelles.

1. Les effets d'une formation sur des parcours professionnels

1.1. Point méthodologique

Afin de mesurer les effets d'une formation sur un parcours professionnel des salariés bénéficiaires d'une formation en 2009, 2010 et 2011, nous avons procédé en deux phases. La première à visée quantitative avait pour objectif d'interroger, par questionnaire, ces bénéficiaires à partir d'un échantillon compris entre 500 et 1 000 personnes sur leurs parcours de formation et professionnels afin d'établir des types d'effets de la formation. La seconde phase plus qualitative visait, à partir d'entretiens biographiques, à retracer les parcours scolaires et professionnels de ces salariés selon les types d'effets obtenus lors de la première phase. Nous avons interrogé les personnes sur leur perception de la proposition de formation, leurs attentes et les apports de la formation, leur formation scolaire, professionnelle et, plus généralement, leur trajectoire sociale, leurs expériences professionnelles antérieures, leurs projets professionnels.

* Chargée d'études au centre associé Céreq de Nantes, DCS.

¹ Site du conseil régional des Pays de la Loire-2013.

Selon la base de données de la Région, 4 926 salariés ont bénéficié d'une formation supérieure à 35 heures durant les trois années citées. Le nombre de bénéficiaires est décroissant de 2009 à 2011. L'année 2009 représente à elle seule plus de 50 % des salariés ayant bénéficié d'une formation au-delà de 35 heures. Ce résultat n'est pas surprenant au regard de l'objectif de la charte de continuité professionnelle des salariés – le développement de la formation – et de la situation économique caractéristique de 2009.

Au sein de notre enquête en 2013, 154 entreprises ont été sollicitées : 47 % ont entre 11 et 49 salariés et 31 % ont entre 50 et 250 salariés. Les plus petites et les plus grandes représentent chacune 11 %. Quant aux secteurs d'activité de ces entreprises, nous en retrouvons très majoritairement deux particulièrement présents sur la région : celui des métaux, constructions mécaniques ainsi que celui du BTP construction, gros œuvre, respectivement 41 % et 36 %.

Nous avons obtenu 546 réponses exploitables, soit un taux de réponse de 36 %. Si nous distinguons les taux de réponse par année, nous observons une forte variation entre 2009 et 2011. Nous passons de 25 % en 2009, à 62 % en 2011. Il semblerait qu'il soit plus aisé de mobiliser des bénéficiaires de formation quand le dispositif n'est pas trop éloigné de l'interrogation.

1.2. Qui sont les bénéficiaires ? Quelles formations ?

La population observée est majoritairement masculine, quelles que soient les années. Sur les 546 bénéficiaires interrogés, 84 % sont des hommes. Cependant, même si les femmes ne représentent que 16 % de la population de l'enquête, elles sont plus nombreuses en 2010 et 2011. Quelles que soient les années, les bénéficiaires se situent dans les tranches des 30-39 ans et 40-49 ans. Les moins de 30 ans sont très peu présents dans notre population. Les plus de 50 ans augmentent en nombre au fil des années, ils passent de 14 % en 2009 à 25 % en 2011. Au niveau national, les seniors en emploi bénéficient nettement moins souvent de formations professionnelles que les autres actifs (Gossiaux 2013).

Les bénéficiaires ayant répondu au questionnaire sont à plus de 90 % satisfaits de la formation suivie. Ce sont principalement des hommes en CDI, âgés de 40 à 49 ans. Pour plus de la moitié, l'emploi qu'ils occupent au moment de l'enquête ne correspond pas à celui de leur filière de formation initiale. Ils sont 40 % à être titulaires d'un diplôme de niveau V (CAP BEP), ils ont en moyenne de 11 à 20 ans d'ancienneté, ils sont bien dans leur emploi.

Concernant la formation suivie, 38 % des bénéficiaires ont suivi une formation de moins d'un mois et 21 % de plus de six mois. Les formations courtes ont plus souvent donné lieu à une attestation et, inversement, les formations plus longues à un diplôme. À l'issue de la formation, 45 % ont obtenu une certification, 45 % une attestation, 3 % un permis et 7 % ne savent plus. Les principales certifications obtenues sont des certificats de qualification paritaire de la métallurgie (CQPM) tels les CQPM équipier autonome de production industrielle (EAPI), animateur d'équipe autonome de production (AEAP), animateur de la démarche LEAN (amélioration de la performance et des processus), puis des CQP tels opérateur régleur sur machines à commandes numériques, soudeur industriel, conducteur équipement industriel. Plus à la marge des certifications en anglais (TOEFIC), en management, sur la mise en œuvre des composites et la maintenance. Pour les attestations, ce sont essentiellement des formations savoirs de base, soudure, logiciels et langue.

La formation suivie a permis à des bénéficiaires d'obtenir leur premier diplôme. Le principal apport est l'autonomie sur le poste de travail. Quant aux changements après la formation, presque un quart énonce des changements en termes de qualification, de rémunération, de conditions de travail.

1.3. Les effets de la formation en termes de changement de poste ou maintien sur le poste

Au terme de la première phase dite quantitative, nous avons pu identifier deux types de trajectoires professionnelles : le premier regroupe des bénéficiaires ayant eu un changement de poste depuis la formation (35 %), le second rassemble des bénéficiaires occupant le même poste depuis la formation (65 %).

Dans le type « changement de poste », nous avons des individus ayant déclaré un changement de poste comme apport direct de la formation, auxquels s'ajoutent ceux ayant déclaré un poste différent entre le moment de la formation et celui de l'enquête.

Le type « même poste » regroupe des bénéficiaires ayant mentionné ne pas avoir changé de poste après la formation mais qui ont noté des apports en termes d'autonomie, d'accès à d'autres tâches, de rémunération, de qualification... et des bénéficiaires occupant le même poste et déclarant aucun apport et aucun changement depuis la formation.

La deuxième phase a permis d'explorer les différentes facettes des effets de la formation. Elle a concerné 48 personnes des répondants à l'enquête quantitative. Les hommes sont plus présents que les femmes, 39 hommes pour 9 femmes. Ce public masculin est plutôt réparti dans deux tranches d'âge : les 30-39 ans et les 40-49 ans, les femmes sont dans la tranche d'âge des 40-49 ans.

1.4. La perception de la proposition de formation et les attentes des bénéficiaires

Les formations suivies par les bénéficiaires leur ont été proposées dans un contexte particulier puisque la plupart des entreprises connaissaient des difficultés économiques. Les deux chartes signées en 2009 et 2011 visaient le maintien dans l'emploi et l'acquisition de compétences nouvelles. Nous nous sommes intéressées ici à la perception de cette proposition de formation. L'effet de la formation n'est pas le même si celle-ci est imposée, subie plutôt que proposée. Le salarié peut soit la subir et être sur la défensive, soit, alors, être acteur et saisir cette proposition comme une opportunité.

Sur les 48 bénéficiaires interrogés sur leur perception de la formation, peu l'ont subie (7), tout comme ceux l'ayant choisie (6). Les trois quarts (35) se sont saisis de cette proposition, qu'elle ait été présentée ou imposée. Dans un contexte économique délicat, ces salariés ont majoritairement souhaité s'approprier cette proposition de formation.

Quand l'individu perçoit cette proposition comme une obligation, n'ayant pas son mot à dire, la formation est alors subie. Pour d'autres bénéficiaires, la formation est choisie, elle correspond à une demande faite en amont par le bénéficiaire et pouvant rentrer dans le cadre de ce dispositif. Qu'elle soit proposée ou imposée, cette proposition de formation a été saisie par certains bénéficiaires. Elle devient une opportunité de progression, de changement de poste.

Cette perception de la formation est à relier avec les attentes des bénéficiaires. Si pour certains elle est l'instrument du changement, de la reconnaissance, d'une possible évolution, pour d'autres, elle est uniquement reliée à la conservation de l'emploi.

Pour certains bénéficiaires, l'obtention d'un diplôme, d'un titre permettait de maintenir leur employabilité au sein de l'entreprise, ou de la développer à l'extérieur si le contexte économique les y obligeait. Ces bénéficiaires sont plus âgés (plus de 45 ans), ils sont peu ou pas diplômés, la certification est alors une sorte de sésame qui est attendu. D'autres bénéficiaires ont énoncé des attentes en termes de qualification, afin de pouvoir évoluer professionnellement. Pour d'autres

encore, les attentes portaient sur des connaissances techniques supplémentaires pour occuper le poste. Dernière situation, les bénéficiaires qui avaient pour seule attente la conservation de leur emploi ou aucune attente en particulier.

2. Les types des trajectoires professionnelles au sens de parcours de vie

Dans le sens commun, un parcours est défini comme étant un ensemble d'étapes, de périodes par lesquelles passe un individu, un trajet suivi pour aller d'un point à un autre. Ces définitions apparaissent cependant réductrices dans le sens où elles ne prennent en compte qu'un seul niveau de lecture, celui d'une succession de différentes positions. Les parcours se composent également de chemins parallèles selon la dimension que l'on retient : la scolarité, la famille, la santé, la mobilité géographique...

Au regard des attentes énoncées par les bénéficiaires, en termes de : certification, qualification, conditions de travail, connaissances techniques, conservation de l'emploi ou encore pas d'attente particulière, nous avons élaboré trois types d'effets de la formation :

- « **reconnaissance** », les effets de la formation suivie se traduisent par une reconnaissance au sein de l'entreprise avec un changement de poste ;
- « **mise en mouvement** », le principal effet de la formation est d'avoir mobilisé le salarié, elle est dynamisante ;
- « **statique** », dans ce cas, la préservation de l'emploi constitue l'effet majeur.

Les 48 bénéficiaires interrogés se répartissent de manières différentes dans ces trois types. 23 bénéficiaires, soit presque la moitié, sont dans le type « reconnaissance », tous ont connu un changement de poste. Pour certains, il est intervenu avant, durant la formation et pour d'autres après.

Le type « mise en mouvement » regroupe 10 bénéficiaires. Ils occupent le même poste avant et après la formation. Celle-ci a en quelque sorte un effet « dynamisant » en permettant au salarié d'accéder à plus d'autonomie, à d'autres tâches, à se positionner vers un autre poste, une autre formation ou encore un autre emploi.

15 bénéficiaires se retrouvent au sein du type « statique ». Ils occupent le même poste mais la formation a pour seul effet la conservation de l'emploi. Certains sont déçus par la formation en elle-même ou par l'absence de reconnaissance de l'entreprise sur les compétences acquises.

La répartition sexuée selon les types est différente, aucune femme ne se trouve dans le type « mise en mouvement », elles sont soit en « reconnaissance », soit en « statique ». Il nous est difficile de tirer des conclusions de constat au regard du nombre total de femmes dans cet échantillon. Quant à l'âge des bénéficiaires, on observe deux éléments contrastés : dans le type « reconnaissance », les effectifs diminuent avec l'âge croissant et, inversement, on observe une augmentation en âge pour les bénéficiaires du type statique. Comme le souligne Christine Fournier (2010), plus un salarié avance en âge et moins la formation a pour objectif un changement d'emploi.

2.1. Le type « reconnaissance »

Les salariés se mobilisent dans leur travail et, en échange, ils espèrent une rétribution symbolique ou morale : la reconnaissance. Il existe bien sûr des formes matérielles de rétribution comme le salaire ou les primes, mais leur efficacité dépend de la dimension symbolique. Certains salariés peuvent avoir des salaires importants et travaillent sans enthousiasme, démotivés, alors que d'autres touchent des salaires moindres mais, bénéficiant d'une forte reconnaissance sociale, sont capables

de s'investir fortement dans leur travail. La reconnaissance est perçue comme une rétribution qui se vit surtout dans le registre du symbolique, et dans lequel il y a valorisation du travail.

La reconnaissance en milieu de travail constitue un jugement sur la contribution du travailleur qui regroupe le procédé de travail en tant que tel mais aussi l'engagement et l'investissement du salarié. Cette reconnaissance consiste à évaluer les résultats du travail et à les souligner en valorisant l'expertise et l'expérience professionnelles du travailleur. La reconnaissance passe par deux grandes formes de jugement : le jugement d'utilité et le jugement de beauté (Dejours 1993). Le jugement d'utilité peut être de nature économique, technique, sociale pour un service rendu par un travailleur. Il est rendu par les supérieurs hiérarchiques mais aussi par les subordonnés. Le jugement de beauté est porté par les collègues, les pairs, ceux qui partagent le même savoir. C'est la qualité du travail effectué et les efforts consentis pour l'exécuter qui sont jugés. Cela renvoie au travail accompli dans les règles de l'art.

La reconnaissance porte sur le « faire ». À l'inverse, les mises au placard, le retrait de responsabilités seraient alors des formes de non-reconnaissance au travail. Les études de Jean-Pierre Brun (2005) ont permis d'établir quatre formes de reconnaissance qui balaient les différents aspects sur lesquels il est possible d'intervenir. La reconnaissance existentielle s'intéresse à l'entité humaine, à sa personnalité et à ses caractéristiques personnelles. Le salarié est reconnu en tant qu'individu à part entière. La reconnaissance de la pratique du travail valorise la manière dont le travail est exécuté, les qualités ainsi que les compétences professionnelles. La reconnaissance de l'investissement dans le travail souligne la qualité et l'importance des efforts fournis par l'employé dans le but de contribuer au processus de travail. En fait, elle met en évidence la contribution des employés, les risques qu'ils prennent pour mener à terme les projets de l'organisation, et l'énergie qu'ils déploient et, ce, indépendamment des résultats obtenus. Somme toute, elle souligne l'apport des employés au fonctionnement de l'organisation (l'implication et la motivation). Enfin, la reconnaissance des résultats porte sur l'atteinte des objectifs organisationnels ainsi que sur l'efficacité du travail accompli. Le rendement et la contribution des employés à l'atteinte des objectifs de l'entreprise.

Ces quatre formes de reconnaissance sont complémentaires et interdépendantes. Elles permettent de combler les besoins diversifiés des salariés : besoin d'être reconnu comme membres de l'organisation et d'être appréciés comme travailleurs aptes à s'engager au sein du processus de travail, à y investir des efforts et de l'énergie, à accomplir des tâches de manière efficace et efficiente, et à produire un résultat final reflétant un savoir-faire professionnel.

Au sein du type « reconnaissance », nous comptons 23 bénéficiaires sur les 48 interviewés, soit près de la moitié : 18 hommes et 5 femmes. Les hommes ont moins de 40 ans et les femmes plus de 40 ans. Hommes et femmes se répartissent de manière assez équitable sur les trois années de formation étudiées. Ils sont dans l'entreprise depuis plus de dix ans. Ils se sont saisis de cette opportunité de formation, quatre l'ont même choisie. Leurs attentes étaient en termes de connaissances techniques, de certification, et de qualification. Quant aux formations suivies, nous retrouvons les CQPM AEAP, EAPI, tuyauteur industriel, un master RH, un CQP journaliste et des attestations pour des formations conduites de lignes et des savoirs de base.

Parmi les bénéficiaires interviewés, 23 ont donc obtenu une reconnaissance, qu'elle soit personnelle avec l'obtention d'une certification ou professionnelle, au sein de l'entreprise pendant ou à la suite de la formation avec un changement de poste. Pour certains, c'est leur premier diplôme, la formation a alors un effet réparateur d'un passé scolaire sans délivrance de certification.

Tous les bénéficiaires de ce type ont connu un changement de poste, cependant pour 11 d'entre eux, il est intervenu avant ou durant la formation et pour 12, après la formation. Nous avons pu identifier deux effets de la formation : quand elle légitime, confirme l'occupation d'un poste et quand elle permet d'accéder à un autre poste.

2.1.1. Quand la formation légitime l'occupation du poste

Pour 11 bénéficiaires, le changement de poste est antérieur ou concomitant à la formation. Celle-ci vient confirmer et légitimer des compétences acquises par l'expérience. Le salarié a la reconnaissance de sa pratique du travail par son entreprise. Ce décalage temporel entre formation et changement de poste s'explique par le démarrage tardif de la formation pourtant planifiée. Les salariés sont alors amenés à occuper un poste avant d'avoir suivi la formation. Quand le changement de poste est concomitant à la formation, le lien entre la pratique et la théorie est indispensable pour la compréhension et la maîtrise du poste. Par exemple, cette situation se rencontre avec l'arrivée d'une nouvelle technologie, une ligne de production qui est l'élément déclencheur de la formation.

Parmi ces 11 bénéficiaires, 7 sont des hommes. 5 ont obtenu un CQPM AEAP ou EAPI et 2 une attestation en savoirs de base et en conduite de ligne aseptique. D'opérateurs, ils sont devenus : animateur d'équipe autonome de production, responsable de poste, chef d'équipe, animateur de cellules robotisées, animateur de production. Les femmes qui ont connu un changement de poste avant ou pendant la formation ont obtenu les certifications suivantes : CQPM assistante de gestion administrative, et une attestation de chargée d'études en couverture.

2.1.2. Quand la formation permet d'accéder à un autre poste

Le changement de poste est ici complètement corrélé avec la formation. La période de sous-activité a créé l'opportunité d'obtenir une certification, une nouvelle qualification via la formation. La reconnaissance est un jugement porté par les supérieurs hiérarchiques sur le travail effectué et les efforts consentis pour le réaliser et se mobiliser. Les quatre formes de reconnaissance : la reconnaissance existentielle, celle de la pratique du travail, de l'investissement dans le travail, et celle de la reconnaissance dans les résultats, coexistent. Le bénéficiaire s'est investi, a accepté de suivre une formation qu'il n'a – dans la plupart des cas – pas choisie, le tout dans un contexte économique de crise. Même s'ils ne formulent pas toujours des attentes en termes de changement de poste, de conditions de travail, d'augmentation de salaire, tous ont évoqué l'utilité, le sens, le lien entre la formation et le poste. Une formation pour une formation n'a pas de sens. Les bénéficiaires ont particulièrement été sensibles à la reconnaissance par l'entreprise de leur investissement. Pour certains, la formation s'est déroulée en dehors de l'entreprise, voire dans un autre département, il a fallu modifier l'organisation familiale. L'obtention d'un diplôme, le premier dans certains cas, ou l'appréciation d'un jury, un commentaire particulièrement élogieux sur les aptitudes professionnelles, participent aux formes de reconnaissance rencontrées.

2.2. Le type « mise en mouvement »

Ce type regroupe tous les bénéficiaires qui n'ont connu aucun changement de poste ou de fonction. L'effet principal de la formation a été de leur « donner des ailes ». Ils ont gagné en autonomie, ils ont plus confiance dans leur capacité à exercer leur métier. Cette formation a eu pour effet de les inciter à poursuivre vers d'autres formations. Au travers de l'ouvrage *Quand la formation continue...* (Lambert & Marion-Vernoux, 2014), le Céreq précise que les changements les plus fréquemment déclarés par les salariés portent sur l'accroissement de la polyvalence (53 %), de la complexité des tâches (46 %), la progression de l'autonomie (40 %) et une augmentation de la rémunération (40 %). Nous retrouvons ces éléments chez les bénéficiaires interrogés qu'il s'agisse d'autonomie, de technicité, de maîtrise du poste.

Dans cet type, il n'y a que des hommes. Ils sont 10, âgés de plus de 40 ans, ils ont effectué leur formation en 2010. Ils sont dans l'entreprise depuis moins de dix ans et se sont majoritairement saisis de cette proposition de formation. Leurs attentes portaient sur des connaissances techniques et des changements de qualification. Ces bénéficiaires ont suivi des formations délivrant des certifications telles : CQPM EAPI, titre professionnel de plaquiste, master 2, DAEU et des attestations telles : chef d'équipe, contrôleur ultrasons, savoirs de base, technicien CAO, sécurité incendie.

Ces formations ont eu pour effet une mise en mouvement :

- vers de l'autonomie, un accès à d'autres tâches tout en occupant le même poste qu'avant la formation, pour 5 d'entre eux ;
- vers une formation, pour évoluer professionnellement (pour 4 d'entre eux), vers un autre emploi (pour 1 seul).

2.2.1. Quand la formation ouvre vers l'autonomie, un accès à d'autres tâches

Le bénéficiaire (re)prend confiance en lui, en ses capacités. Quand le salarié est plus âgé, la formation permet de réactualiser les données, de revisiter son travail, sa manière de faire. Quand le parcours de formation initiale est loin de la spécialité de l'activité, du poste, la formation cofinancée peut apporter de l'autonomie. Les effets de la formation sont divers et inattendus, une formation n'a pas nécessairement besoin d'être certifiante pour donner accès à plus d'autonomie ou d'autres tâches. Au-delà des compétences techniques nécessaires pour occuper un poste, la confiance en soi, l'estime de soi sont tout aussi importantes et une formation aux savoirs de base peut aider et apporter ces éléments.

2.2.2. Quand la formation donne des ailes pour aller vers un autre emploi ou une autre formation

La formation joue ici un rôle moteur, un rôle de tremplin vers une autre formation ou un autre emploi. Le rapport à la formation est complexe, il renvoie à des craintes, des peurs de ne pas y arriver, des souvenirs peu positifs d'apprenant en formation initiale. L'âge est aussi à prendre en considération, cependant, même s'il est courant de penser que le rapport à « l'apprendre » décroît avec l'âge, Lemaire (2013) démontre que l'âge n'impacte pas l'attitude « d'apprenance ». Par contre, les occasions d'apprendre et les perspectives professionnelles sont moins fréquentes pour les seniors. C'est pourquoi il est intéressant de constater qu'au-delà de l'âge, des appréhensions à suivre une formation, ces bénéficiaires ont non seulement suivi avec succès leur formation mais ils sont, au final, demandeurs pour en suivre d'autres.

2.3. Le type « statique »

Au sein de ce type, nous retrouvons les bénéficiaires qui ont surtout perçu cette formation comme un moyen de maintenir leur emploi et ceux qui sont déçus des effets. La crise économique amorcée dès 2008 a entraîné de nombreux licenciements économiques au sein des entreprises de la région. La peur de perdre son emploi est encore présente dans le discours des bénéficiaires en 2014.

Les bénéficiaires statiques sont des salariés âgés de plus de 40 ans, qu'il s'agisse d'hommes (11) ou de femmes (4). Ils occupent le même poste depuis la formation. Plus formés en 2011, ils ont plus souvent subi la formation. Ils sont dans l'entreprise depuis plus de onze ans. Leurs attentes de la formation étaient en termes de qualifications, de certifications, de reconnaissance salariale. Ces bénéficiaires ont suivi les mêmes types de formations que ceux des deux autres types à savoir : CQPM EAPI, AEAP, titre animateur d'îlot, maroquinerie, mises en œuvre des composites et des attestations conception structures métalliques, conducteur de travaux, formateur, technique de coupe, soudure, stratifieur, techniques achats.

Nous pouvons isoler deux groupes de bénéficiaires. Les premiers n'ont qu'un objectif : conserver leur emploi, la formation importe peu, ils n'ont pas ou peu d'attentes, ils restent ouverts aux formations pour acquérir des connaissances techniques supplémentaires plutôt que de vivre un chômage partiel. Pour les seconds, cette proposition ne fait pas sens, ayant majoritairement subi la formation ils sont en attente d'un retour de la part de l'entreprise.

2.3.1. Quand la formation permet le maintien dans l'emploi

L'attente unique des bénéficiaires est sans équivoque : conserver leur emploi. Ils n'envisagent pas, n'attendent pas pour effet de la formation : une augmentation de salaire, ou un changement de poste. Ils suivent la formation pour ne pas être au chômage partiel, la tension au sein de l'entreprise est assez forte, des licenciements économiques ont déjà eu lieu. La formation n'a pas d'autre fonction.

2.3.2. Quand les effets de la formation sont décevants

La formation a eu ici un effet « soufflé », même si au départ certains ont subi cette formation, d'autres en revanche s'en sont saisis, ils ont espéré, attendu un changement qui n'est pas venu. Ils sont déçus. La déception porte sur deux niveaux. Le premier concerne la formation : son contenu, sa durée. Le second est en lien avec leurs attentes, leur investissement et l'absence d'une reconnaissance en termes de salaire, de qualification. À travers ces deux niveaux de déception, les bénéficiaires ont le sentiment d'avoir perdu leur temps et partagent un sentiment de frustration lié à une reconnaissance insuffisante de leur investissement dans leur travail, de leur pratique professionnelle, de leurs compétences.

Quand la formation est trop courte, quand elle est incomplète ou quand le contenu n'est pas applicable dans l'entreprise. Le bénéficiaire a suivi une formation non choisie, de surcroît son contenu n'est pas applicable dans l'entreprise. La technique présentée durant la formation, bien qu'intéressante, n'est pas transposable dans l'entreprise.

Quand la formation ne donne pas lieu à un changement de qualification, quand l'évolution professionnelle est impossible, quand le management est défaillant. Pour rappel, la plupart de ces bénéficiaires ont subi cette proposition de formation, même si certains s'en sont saisis. Ils n'ont pas d'attentes particulières, cependant, compte tenu de l'investissement nécessaire durant la formation, de l'obtention d'un diplôme, ou d'une promesse d'augmentation de salaire par la hiérarchie, ils espéraient une forme de reconnaissance.

Au final, peu de bénéficiaires sont déçus par la formation en elle-même. La plupart s'accordent pour dire qu'ils ont apprécié le contenu, les formateurs. Leurs attentes sont essentiellement d'ordre technique. Ce qui est mis en cause, c'est l'après formation, quand le bénéficiaire a le sentiment d'avoir fait de nombreux efforts et que ceux-ci ne sont pas reconnus par leur hiérarchie, la direction. C'est le côté inutile qui est mis en lumière par ces bénéficiaires : ils ont le sentiment d'avoir suivi une formation qui n'est pas utile pour l'occupation de leur poste ou leur évolution professionnelle, cela ne fait pas sens, même s'ils reconnaissent, pour la grande majorité, le contexte de crise dans lequel cette proposition de formation a eu lieu. De fait, certains envisagent de quitter l'entreprise.

Conclusion

D'une manière générale, les bénéficiaires posent plutôt un regard positif sur la formation. Ils sont volontaires pour se former. Cependant les formations proposées peuvent être déconnectées de l'emploi et perçues comme une perte de temps. La création de sens au travail est un autre aspect influencé par la reconnaissance. Le sens redonne au travail ses lettres de noblesse et sa capacité d'être source de plaisir et de satisfaction. Le travail ne doit pas seulement générer une rétribution financière mais il doit être porteur de sens.

Le dispositif de formation étudié ici est très particulier car le bénéficiaire n'a pas choisi la formation qui lui est proposée ou assez rarement, elle est bien souvent organisée, planifiée en amont. Elle est proposée dans un contexte particulier de crise économique, où la menace de perte d'emploi plane, et les salariés sont très conscients de cette situation. Cependant, la manière dont la proposition de formation dans le cadre de ce dispositif cofinancé a été réalisée, revêt toute son importance. Quand

elle est expliquée et accompagnée, elle permet au salarié de se saisir de la formation, de son contenu et de son application possible sur un poste de travail. À l'inverse, quand la proposition est « plaquée », présentée en urgence, les bénéficiaires ont plutôt tendance à subir la formation.

Les apports de la formation interviennent au niveau personnel et professionnel. Le salarié prend ou reprend confiance en lui, il a une meilleure estime de lui. La reconnaissance au travail contribue à renforcer le sentiment de compétence personnelle ainsi que l'estime du travailleur. La motivation constitue un moteur de l'action, elle détermine les conduites de travail. La reconnaissance consolide également le sentiment de compétence et entraîne une satisfaction de la part des salariés. L'entreprise reconnaît les capacités, la valeur professionnelle du bénéficiaire. Si la reconnaissance n'est pas au rendez-vous, il peut y avoir néanmoins une mise en mouvement. Le bénéficiaire a repris confiance en lui, en ses capacités par la formation. Les effets peuvent être un tremplin vers un autre poste, une autre formation. Mais dans certains cas, les effets de la formation sont décevants : quand la formation est trop brève, incomplète, non applicable dans l'entreprise ou encore, quand l'écart est trop important par rapport aux attentes des bénéficiaires. Pour d'autres enfin, au regard du contexte, le maintien dans l'emploi constitue le seul effet attendu.

Si plusieurs parlent de la formation professionnelle continue comme d'une chance ou d'un droit qu'ils peuvent saisir, d'autres insistent sur la nécessité d'être informés, guidés, accompagnés. Informer, écouter, accompagner sont les trois mots-clés qui apparaissent souvent dans leurs discours. Connaître le déroulement, les objectifs, les conséquences professionnelles, sont des éléments importants pour le bénéficiaire lui permettant d'améliorer l'avant, le pendant et l'après formation. Ceci reste valable pour tout salarié souhaitant se former mais il devient crucial quand la formation se présente comme une alternative à une situation de chômage partiel. C'est ce contexte qui fait la différence pour les bénéficiaires interviewés, certains se saisissent de cette proposition de formation comme d'une opportunité pour avancer alors que d'autres la subissent et se retrouvent en quelque sorte paralysés.

Références bibliographiques

- Brun, J-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 2(30), 79-88.
- Cart, B., Henguelle, V., & Toutin, M.-H. (2017). Quitter l'entreprise qui a financé une formation : une pratique paradoxale ? *Formation emploi*, 137(1), 119-139.
- Fournier, C. (2001). Hommes et femmes salariés face à la formation continue : des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualifications et les conditions familiales. *Céreq Bref*, 179.
- Fournier, C. (2010). Former les seniors, un objectif à reformuler. *Céreq Bref*, 278.
- Gossiaux, S., & Pommier, P. (2013). La formation des adultes : un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés. *INSEE première*, 1468.
- Guyot, J-L., & Mainguet, C. (2006). *La formation professionnelle continue. Stratégies collectives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hanchane, S., & Stankiewicz, F. (2004). Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne. *Formation Emploi*, 85, 23-40.
- Lambert, M., & Marion-Vernoux, I. (2014). *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formations des employeurs et des salariés. État des lieux à l'aube de la réforme de 2014*. Marseille : Céreq.
- Lemaire, F. (2013). Seniors en emploi : de la distinction entre rapport à la formation professionnelle continue et rapport à l'apprendre. *Gérontologie et société*, 147, 75-92.

- López-Andreu, M., & Verd, J. (2011). Les effets de la formation diffèrent selon les parcours sur le marché du travail : l'exemple catalan. *Formation Emploi*, 113(1), 63-79.
- Marion-Vernoux, I. (2013). Variété des politiques de formation continue dans les petites entreprises. *Céreq Bref*, 310.
- Peneff, J. (1995). Entretien biographique et rapports de classe. *Current sociology*, 43(2/3), 53-59.
- Zeghni, S. (2013). Note de lecture. *Mondes en développement*, 128(4), 131-132.

Apprentissages informels et sécurisation des mobilités professionnelles

Olivier Baguelin* et Anne Fretel**

Dans un contexte de chômage de masse et de flexibilisation du marché du travail, la formation apparaît comme une composante clé pour sécuriser les parcours professionnels des travailleurs, notamment à l'occasion d'une mobilité externe (perte d'emploi ou démission). Dans le cas français, plusieurs travaux ont mis en évidence que les formations suivies *en emploi* contribuaient à sécuriser les mobilités externes – Bruyère et Lisé (2010) ; Blasco, Crépon et Kamionka (2012) – alors que l'effet des formations suivies durant un épisode de chômage est moins clair : elles ne réduiraient pas (ou très peu) les durées de chômage mais prolongeraient les durées d'emploi ultérieures – Crépon, Ferracci et Fougère (2012). L'épisode formatif aurait donc un potentiel de sécurisation des parcours lorsqu'il intervient *en amont* des mobilités. Au-delà de la réduction d'un risque de non-emploi, le passage par une formation joue sur d'autres dimensions, comme le niveau de salaire ou la qualité de l'emploi retrouvé, qui contribuent à sécuriser les parcours. Dans ces dimensions cependant, les bénéfices paraissent surtout captés par l'entreprise employeur – Goux et Maurin (2000) ; Aubert, Crépon et Zamora (2009) ; Lê (2013). Une interprétation possible est que celle-ci utilise la formation avant tout comme un levier de développement du capital humain *spécifique* de ses salariés et choisit d'investir dans ceux qu'elle souhaite garder. Cela contribuerait à expliquer un accès à la formation en emploi de fait très inégalitaire selon l'âge, le niveau de formation initial, le groupe professionnel, le type de contrat (CDD ou CDI, à temps complet ou partiel), etc. (Céreq, 2014). La formation n'apparaît donc pas nécessairement comme une ressource pour les travailleurs qui en auraient le plus besoin.

Si ce constat s'impose dans le cas français, il est commun à bien d'autres pays développés : cela a conduit des instances internationales à préconiser une dynamisation des politiques de formation pour qu'elles contribuent davantage à la sécurisation des parcours. Dans cette optique, l'OCDE propose une approche élargie de la formation, considérant que la formation faisant l'objet d'un financement dédié et inscrite dans le droit du travail (action de formation) est loin d'être le seul mode pertinent d'acquisition de compétences. Il s'agit alors de jouer sur l'ensemble des occasions de développement des compétences que ce soit dans le cadre de l'entreprise (apprentissage sur le tas, transmissions de connaissances entre salariés, etc.) ou en dehors (activité de loisir, bénévolat, etc.). Ces apprentissages, qualifiés d'*informels*, développeraient le capital humain et la productivité contribuant ainsi à sécuriser la trajectoire des travailleurs (OCDE, 2010). Si cette notion d'apprentissage informel est désormais largement reconnue comme essentielle dans le développement des compétences, peu de travaux économiques ont tenté d'en mesurer les effets sur la sécurisation des mobilités : c'est l'objet de la présente étude.

Il s'agit précisément de documenter l'effet d'un passage par une situation de travail favorable aux apprentissages informels (développement des compétences dans l'exercice même du travail, c'est-à-dire hors action de formation financée) sur les chances d'emploi et le risque de chômage ultérieurs. Nous mobilisons pour cela les données du Dispositif d'enquête sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) du Céreq. Le Defis associe une enquête passée auprès d'un échantillon d'entreprises

* Centre d'étude des politiques économiques (Epee) Tepp-FR CNRS 3435, Université d'Evry, Université Paris Saclay. olivier.baguelin@univ-evry.fr.

** Clersé UMR8019, Université de Lille, chercheure au centre associé Céreq de Lille.

Les auteurs remercient vivement l'équipe Defis du Céreq (en particulier K. Melnik-Olive et D. Guillemot) pour la mise à disposition des données, ainsi que l'ensemble du groupe d'exploitation Defis pour les suggestions et commentaires dont a bénéficié ce travail. Les auteurs restent cependant seuls responsables des erreurs éventuelles de la présente étude.

(volet employeurs) à un panel de salariés (volets salariés) suivis pendant 5 ans (2015-2019). L'échantillon d'entreprises comporte notamment 3 400 entreprises d'au moins 10 salariés, représentatives pour cette taille du secteur privé (hors agriculture). Les salariés enquêtés sont tirés parmi ceux figurant dans les effectifs des entreprises de l'échantillon fin 2013 : le panel comporte 16 000 individus. Le volet employeur décrit le contexte dans lequel évoluaient ces individus fin 2013 : caractéristique de l'entreprise ; organisation du travail ; gestion des ressources humaines ; formation professionnelle continue ; profil du dirigeant. Les volets salariés visent à documenter les situations successives et la trajectoire des individus : caractéristiques individuelles ; souhaits, contraintes et besoins de formation ; apprentissages dans le travail ; relations dans l'entreprise ; information circulant sur les possibilités de formation ; emplois et changements professionnels ; formations suivies et itinéraire passé.

Une difficulté initiale est de repérer les situations de travail plus ou moins favorables aux apprentissages informels. Face à cette difficulté, la présente étude peut néanmoins s'appuyer sur les résultats obtenus par Fournier *et alii* (2017). Partant des enseignements de la didactique professionnelle, Fournier *et alii* proposent le concept de *dynamique de travail* pour décrire, à partir des données Defis, dans quelle mesure une situation de travail facilite les apprentissages informels. Une classification statistique sur données employeurs (entreprises de 10 salariés ou plus) les conduit à distinguer des *contextes organisationnels* favorables aux apprentissages informels : ceux-ci facilitent le dialogue et le partage de l'information, la transmission des compétences, les évolutions professionnelles, le décloisonnement du travail, la réflexion sur la pratique et valorisent le collectif. Les organisations partiellement favorables ne facilitent que les trois premiers critères tandis que les organisations non favorables n'en facilitent aucun. Une procédure analogue leur permet de classer les *activités de travail* à partir des données des salariés : les activités propices aux apprentissages informels facilitent les processus cognitifs, les échanges et l'autonomie ; les activités non propices, aucun de ces aspects. Deux catégories d'activités partiellement propices sont considérées : les premières conjuguant processus cognitifs et échanges ; les secondes, processus cognitifs et autonomie. Le concept de dynamique de travail proposé par Fournier *et alii* (2017) s'entend comme le croisement de la dimension contexte organisationnel et activité de travail : douze dynamiques de travail sont ainsi distinguées allant de la plus favorable aux apprentissages informels (activité propice dans une organisation favorable) à la moins favorable (activité non propice dans une organisation elle-même non favorable).

Ces catégories sont ici reprises en l'état, de sorte que les deux études peuvent aisément être mises en relation. La principale particularité de notre étude est de s'intéresser aux mobilités externes. Elle porte sur le devenir d'individus de moins de 60 ans qui étaient, fin 2013, salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus et qui ont connu une mobilité externe entre début 2014 et mi-2015 ; ces mobilités peuvent intervenir dans le cadre d'une démission, d'une fin de contrat ou d'un licenciement mais les départs en retraite sont exclus du champ de l'analyse. Il s'agit d'examiner le devenir de ces travailleurs en mobilité externe vis-à-vis de l'emploi selon la situation de travail qu'ils connaissaient fin 2013 : contexte organisationnel plus ou moins favorable aux apprentissages informels ; activités de travail plus ou moins propices¹.

Le présent article comporte deux sections. La première section propose les résultats d'une analyse par régression non-paramétrique en limitant les conditionnements à des variables individuelles que nous tenons pour exogènes (déterminées *ex ante*) et que l'on sait discriminantes sur le marché du travail : on y obtient une série d'effets apparents parfois inattendus. La deuxième section est consacrée à une estimation par variable instrumentale des relations d'intérêt, susceptible d'admettre une interprétation causale quant aux effets d'une activité de travail plus ou moins propices aux

¹ Soulignons que la typologie proposée par Fournier *et alii* des activités de travail plus ou moins propices aux apprentissages informels est réalisée sur l'ensemble des salariés (d'une entreprise de 10 salariés ou plus), qu'ils aient ou non quitté leur emploi fin 2013 : elle est donc peu influencée par le cas spécifique des travailleurs en mobilité externe (qui représentent moins de 20 % de l'ensemble des travailleurs enquêtés).

apprentissages informels sur le risque de non-emploi pour les travailleurs en mobilité externe à court et moyen terme.

1. Mesures d'effets apparents

Nous mesurons, sur notre population de travailleurs en mobilité externe, des écarts de probabilité conditionnelle de différents statuts d'activité selon le caractère plus ou moins favorable aux apprentissages informels de leur situation de travail fin 2013. Les équations estimées s'écrivent :

$$y_i^{2013+t} = \sum_{j=1}^{12} \rho_j \mathbb{1}(sit_i^{2013} = j) + \sum_{k=1}^7 \sum_{l=1}^4 \sum_{m=1}^2 \beta_{klm} \mathbb{1}(dip_i = k) \mathbb{1}(age_i = l) \mathbb{1}(sex_i = m) + \varepsilon_i,$$

où : y_i^{2013+t} est le statut d'activité (principalement : emploi/non-emploi) de l'individu i en 2013 + t , $t \in \{2; 3\}$; $\mathbb{1}(sit_i^{2013} = j)$ une indicatrice signalant que sa situation de travail en termes d'apprentissage informel, fin 2013, était du type $j \in \{1, \dots, 12\}$. Le conditionnement fait intervenir le sexe, l'âge (en quatre modalités : moins de 25 ans, 25-34 ans, 35-44 ans, 45-59 ans) et le diplôme (en sept modalités : sans diplôme ou BEPC, bac général ou technologique, CAP-BEP, bac professionnel, bac+2, bac+3/+4, bac+5/grandes écoles)². Les écarts mesurés s'entendent par comparaison au cas d'un travailleur en mobilité externe qui exerçait une activité non propice aux apprentissages informels au sein d'une organisation elle-même partiellement favorable à ces apprentissages c'est-à-dire une organisation qui favorisait le dialogue et le partage de l'information, la transmission des compétences et les perspectives d'évolution (contrairement aux organisations non favorables) mais ni le décloisonnement du travail, ni la réflexion sur la pratique, ni la valorisation du collectif (contrairement aux organisations favorables). Ces écarts sont donc calculés sur deux horizons temporels : le court (statut d'activité mi-2015) et le moyen terme (statut d'activité mi-2016). Les résultats proposés ci-dessous (tableau 1) correspondent à des estimations pondérées. Les différences de probabilité de base selon que l'on pondère ou non l'estimation indiquent un certain sous-échantillonnage de profils d'individus à risque de non-emploi faible. Les résultats obtenus, que l'ajustement soit pondéré ou non, s'avèrent pourtant qualitativement cohérents.

² Une spécification distinguant cinq classes d'âges et dix catégories de diplômes a également été estimée (ce qui implique un conditionnement comportant 99 indicatrices) sans remettre en cause les principales associations statistiques présentées dans le tableau 5. Dans la mesure où cette spécification impliquait des estimations moins précises, nous avons opté pour l'option décrite ci-dessus.

Tableau 1 • Effet apparent de situations de travail plus ou moins favorables/propices aux apprentissages informels ; modèle de probabilité linéaire X-saturé ; estimations par MCO pondérés

		Mobilité	Étape formatrice ou certifiante (en 2014-15)		Statut d'activité... à court terme (2015)				à moyen terme (2016)	
		Choisie (0)	Formation (1)	VAE (2)	Emploi (3)	Cplt (4)	CDI (5)	Chôm. (6)	Emploi (7)	Chôm. (8)
Probabilité de base (réf. = jeune homme au mieux titulaire du BEPC)		0,543 [0,043]	0,215 [0,111]	0,053 [0,043]	0,414 [0,153]	0,302 [0,158]	0,187 [0,164]	0,404 [0,138]	0,728 [0,138]	0,233 [0,137]
Activité de travail										
Organisation non favorable	Non propice	-0,015 [0,071]	-0,025 [0,047]	-0,010 [0,020]	0,068 [0,059]	-0,017 [0,056]	0,062 [0,058]	-0,043 [0,053]	0,060 [0,072]	-0,052 [0,068]
	Autonomie sans échanges	-0,094 [0,097]	0,105 [0,075]	0,007 [0,029]	0,027 [0,081]	0,059 [0,082]	0,041 [0,074]	-0,070 [0,075]	0,152 [0,099]	-0,162 [0,071]
	Échanges sans autonomie	0,045 [0,119]	0,090 [0,099]	-0,017 [0,021]	-0,299 [0,080]	-0,175 [0,064]	-0,209 [0,066]	0,317 [0,084]	0,184 [0,117]	-0,176 [0,104]
	Propice	0,066 [0,106]	0,247 [0,122]	0,011 [0,029]	-0,145 [0,120]	-0,032 [0,126]	0,008 [0,123]	0,100 [0,112]	-0,272 [0,114]	0,137 [0,160]
Organisation partiellement favorable	Non propice	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Autonomie sans échanges	0,208 [0,060]	0,077 [0,072]	0,114 [0,056]	0,080 [0,066]	0,155 [0,064]	0,100 [0,063]	-0,072 [0,060]	0,175 [0,063]	-0,187 [0,054]
	Échanges sans autonomie	-0,083 [0,072]	0,107 [0,059]	0,042 [0,036]	-0,009 [0,064]	0,042 [0,063]	-0,004 [0,057]	-0,006 [0,057]	0,153 [0,082]	-0,138 [0,083]
	Propice	0,243 [0,059]	0,114 [0,065]	-0,002 [0,041]	0,131 [0,078]	0,194 [0,082]	0,035 [0,067]	-0,041 [0,066]	-0,170 [0,133]	0,191 [0,133]
Organisation favorable	Non propice	0,020 [0,067]	-0,034 [0,052]	-0,006 [0,022]	0,021 [0,062]	0,051 [0,061]	0,011 [0,051]	0,013 [0,061]	-0,034 [0,086]	0,036 [0,083]
	Autonomie sans échanges	0,042 [0,072]	0,120 [0,062]	0,024 [0,029]	0,027 [0,066]	0,015 [0,066]	0,038 [0,062]	-0,031 [0,064]	0,089 [0,080]	-0,191 [0,059]
	Échanges sans autonomie	0,095 [0,063]	0,089 [0,051]	0,035 [0,024]	-0,142 [0,058]	-0,064 [0,051]	-0,050 [0,051]	0,121 [0,057]	0,070 [0,075]	-0,034 [0,070]
	Propice	0,065 [0,089]	0,019 [0,071]	-0,032 [0,038]	-0,024 [0,084]	-0,017 [0,077]	-0,072 [0,073]	0,054 [0,076]	0,036 [0,093]	0,034 [0,086]
Conditionnements		Sexe x âge x diplôme (x 55)								
R2		0,045	0,121	0,106	0,111	0,122	0,126	0,134	0,178	0,206
N		2 761	2 761	2 761	2 761	2 761	2 761	2 761	1 646	1 646

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015 et 2016 ; la pondération appliquée pour 2016 corrige de l'attrition. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Les écarts-types entre crochets [.] sont robustes à l'hétéroscédasticité des résidus d'ajustement (écarts-types de White).

Lecture : à combinaison de conditionnements donnée, la probabilité d'emploi des ex-salariés d'une organisation non favorable aux apprentissages informels qui exerçaient une activité elle-même non propice à ces apprentissages était, mi-2015, supérieure de 6,8 points de % à celle des ex-salariés qui exerçaient une activité non propice au sein d'une organisation partiellement favorable ; cet écart n'est pas statistiquement significatif au seuil de 1 % ($\frac{0,068}{0,059} < 2$).

Cplt : emploi à temps complet.

Nous proposons dans la présente section de nous concentrer sur l'analyse des différences de risque de chômage et de probabilité d'emploi selon la situation de travail fin 2013, c'est-à-dire sur les colonnes de résultats 3 à 8 du tableau 1 ; nous ne nous référons ici au rôle du caractère choisi ou non de la mobilité externe (colonne 0, tableau 1) qu'incidemment, lorsque cela apporte un éclairage³. Outre l'emploi et le chômage, sont considérés à court terme l'accès à l'emploi à temps complet (colonne 4) ou en CDI (colonne 5) pour évaluer la relation entre accès à l'apprentissage informel et qualité de l'emploi.

Qu'observe-t-on lorsqu'on neutralise les effets de compositions de diplôme-âge-sexe ? En termes de probabilité d'emploi (tableau 1, colonnes 3 et 7) et relativement à la référence, la situation *a priori* la moins porteuse (activité non propice aux apprentissages informels au sein d'une organisation elle-même non favorable) n'entraîne aucun handicap statistiquement significatif. Plus largement, le contexte organisationnel ne semble avoir aucun effet statistiquement significatif sur la probabilité d'emploi des travailleurs qui exerçaient une activité non propice aux apprentissages informels et ce, ni à court ni à moyen terme. À l'autre extrémité des situations de travail considérées, que ce soit à court ou à moyen terme, la situation *a priori* la plus porteuse (activité propice aux apprentissages informels au sein d'une organisation elle-même favorable à ces apprentissages) n'apporte aucun avantage statistiquement significatif. Mais cette fois, les interactions contexte-activité de travail font une différence. À rebours de ce que l'on pouvait attendre, même si les estimations sont imprécises, exercer une activité propice au sein d'une organisation non favorable aux apprentissages informels semble dégrader la probabilité d'emploi : -14,5 points de pourcentage à court terme (tableau 1, colonne 3), -27,2 points à moyen terme (tableau 1, colonne 7). Mieux vaut une activité de travail non propice dans un contexte au moins partiellement favorable qu'une activité propice dans un contexte non favorable. Le seul cas d'une activité propice aux apprentissages informels apportant un avantage significatif au travailleur en mobilité externe intervient à court terme en interaction avec une organisation seulement partiellement favorable⁴ ; néanmoins, l'avantage se transforme en handicap (certes non statistiquement significatif) à moyen terme (tableau 1, colonne 7).

À court terme, l'effet apparent des activités de travail partiellement propices aux apprentissages informels (autonomie sans échanges ou échanges sans autonomie) est contrasté (tableau 1, colonne 3) : les situations d'échanges sans autonomie peuvent impliquer un handicap très marqué (au sein d'une organisation favorable ou non favorable aux apprentissages informels) ce qui n'est pas le cas des situations d'autonomie sans échanges. À moyen terme en revanche, les deux classes d'activité de travail apportent un avantage fort (quoi que mesuré de façon imprécise ; tableau 1, colonne 7).

Tenir compte du caractère choisi (plutôt que subi) de la mobilité apporte une première mise en perspective que nous approfondissons à la section suivante. À combinaison de conditionnements donnée, les travailleurs quittant une activité propice aux apprentissages informels inscrite dans une organisation seulement partiellement favorable, le font beaucoup plus souvent que la référence en étant à l'initiative de la mobilité (tableau 1, colonne 0). À court terme, ces mobilités s'accompagnent effectivement d'une probabilité d'emploi exceptionnellement élevée pour une activité propice aux apprentissages informels, souvent à temps complet.

Considérer les autres variables de résultats (emploi à temps complet, emploi en CDI, chômage) apporte aussi d'utiles compléments d'analyse. Il s'agit principalement de traiter deux questions : celle de la qualité des emplois retrouvés ; celle de la signification du non-emploi mesuré, non-emploi choisi (inactivité) ou subi (chômage). Premièrement, le handicap en termes de probabilité d'emploi associé fréquemment aux activités propices aux apprentissages informels ne semble pas compensé par une meilleure qualité de l'emploi (temps complet ou CDI). Les deux aspects vont plutôt de pair ; par exemple, à court terme, le handicap associé aux

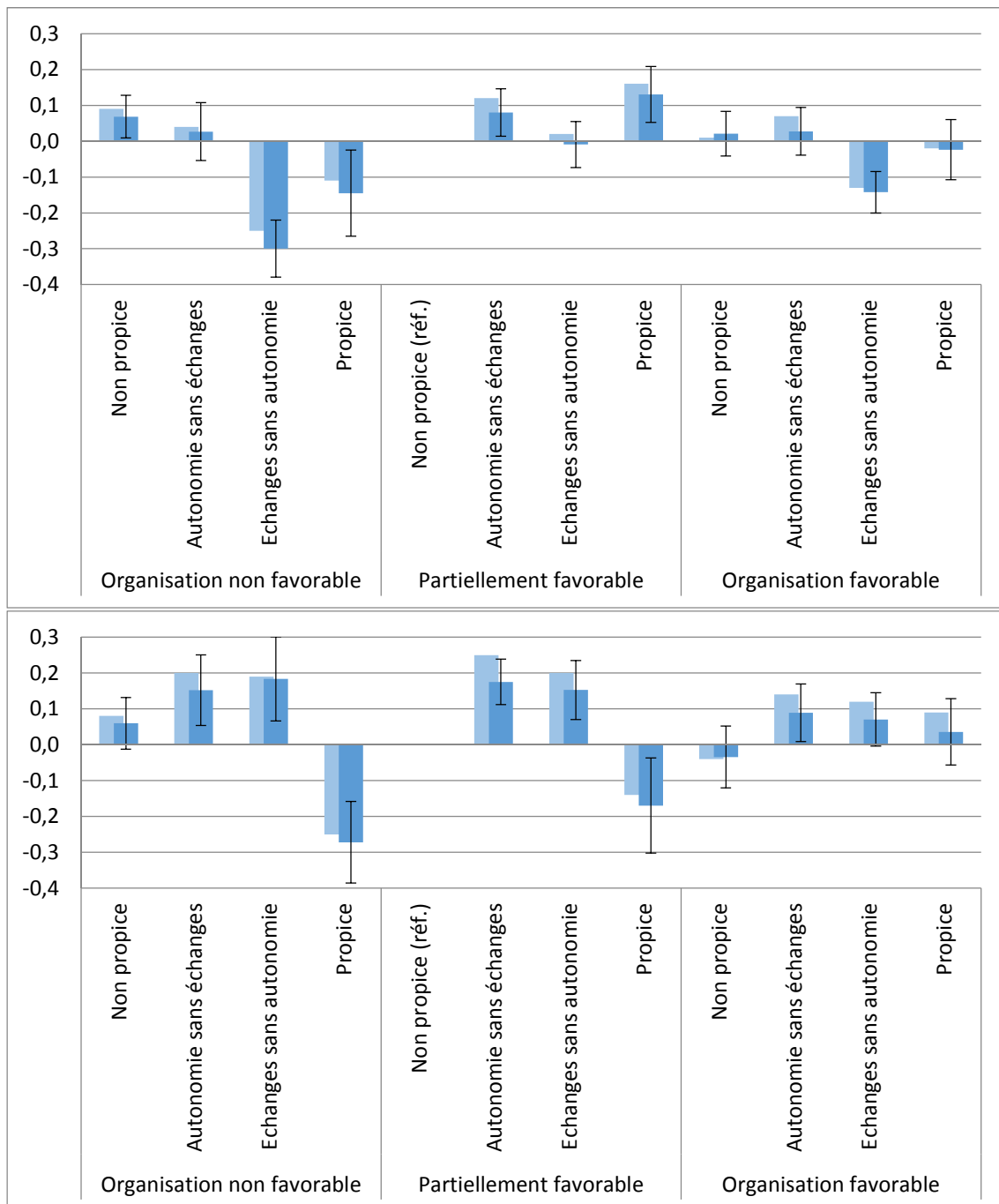
³ Nous reviendrons dans la section suivante sur les trois premières colonnes d'estimations fournies dans le tableau 5 qui documentent le rôle potentiel du caractère choisi ou non de la mobilité externe et d'étapes de formation ou de certification de compétences (VAE) intervenues entre fin 2013 et mi-2015.

⁴ Rappelons-le : dialogue et partage de l'information, transmission des compétences et perspectives d'évolution en interne mais ni décloisonnement, ni réflexion sur les pratiques, ni valorisation du collectif.

situations d'échanges sans autonomie au sein d'organisations non favorables se double d'un emploi à temps complet et surtout d'un emploi en CDI significativement moins fréquent. Deuxièmement, lorsqu'il existe une relation significative entre potentiel d'apprentissages informels d'une situation de travail et probabilité d'emploi, le non-emploi associé semble généralement correspondre à du chômage (tableau 1, comparaison des colonnes 3 et 6).

Globalement, les situations d'autonomie sans échanges apparaissent associées aux résultats les plus satisfaisants : des mobilités plus souvent choisies dans certains cas, de meilleures probabilités d'emploi (à court comme à moyen terme), parfois de meilleure qualité, un moindre risque de chômage (à moyen terme). La Figure 1 reproduit visuellement les coefficients estimés du tableau 1 ainsi que les écarts bruts (à la référence) de taux d'emploi des tableaux 8 et 9 (en annexe).

Figure 1 • Effet apparent sur la probabilité d'emploi à court (haut) et moyen terme (bas) de situations de travail plus ou moins propices aux apprentissages informels ; modèle de probabilité linéaire X-saturé ; estimations par MCO pondérés



Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015 et 2016 ; la pondération appliquée pour 2016 corrige de l'attrition. Champ : ex-salariés des entreprises de 10 salariés et plus. Lecture : les barres foncées correspondent aux coefficients estimés tableau 1 avec leur écart-type robuste ; les barres claires correspondent aux écarts de probabilité brute *i.e.* sans neutralisation des effets de composition sexe-âge-diplôme.

La Figure 1 illustre aussi l'ordre de grandeur des effets de compositions (comparaison écarts bruts/écarts ajustés) et permet, en tenant compte des écarts-types estimés, de juger directement de la significativité des différences de probabilité d'emploi entre situations non référentes ; ces différences sont significatives (au seuil de 5 %) en l'absence d'intersection entre marges d'erreur (cette comparaison directe revenant à un test d'égalité entre coefficients estimés). Par rapport à la référence (activité propice dans un contexte partiellement favorable aux apprentissages informels), les écarts

positifs (respectivement négatifs) de taux d'emploi surestiment (resp. sous-estiment) l'effet apparent positif (resp. négatif) des situations de travail concernées.

Cela signifie qu'une sélection sur observables opère, impliquant une surreprésentation des caractéristiques diplôme-âge-sexe favorables à l'accès à l'emploi dans les situations de travail non référentes. L'effet de sélection est particulièrement fort concernant les situations d'autonomie sans échanges : à court terme, dans un contexte favorable aux apprentissages informels, plus de la moitié de l'avantage de taux d'emploi associé à ces situations tient au fait qu'elles concernent des individus aux caractéristiques diplôme-âge-sexe elles-mêmes favorables à l'accès à l'emploi ; à moyen terme, c'est encore plus d'un tiers. Considérer le cas des activités propices aux apprentissages informels permet de répondre à la question de leur possible contre-sélectivité (l'idée d'une surreprésentation de caractéristiques défavorables à l'emploi dans ces activités). Par rapport à la référence, c'est l'inverse qu'on constate : une surreprésentation de caractéristiques favorables à l'emploi. Le paradoxe non seulement subsiste mais s'avère amplifié par la neutralisation des effets de composition observables.

La lecture de la Figure 1 suggère globalement que l'essentiel de la variation tient aux activités de travail plutôt qu'aux contextes organisationnels. Le tableau 2 fournit les résultats d'ajustements retenant des spécifications identiques aux précédentes mais considérant indépendamment l'influence du contexte organisationnel et celle de l'activité de travail. On voit que l'influence du contexte n'est jamais statistiquement significative quelle que soit la variable de résultat ou l'horizon (court/moyen terme). On observe au contraire plusieurs liaisons significatives entre activités de travail plus ou moins propices aux apprentissages informels et risque de non-emploi ou de chômage, en particulier à moyen terme. L'examen comparé des coefficients de détermination (R^2) ajustés indique en outre que le modèle incluant l'activité de travail plutôt que le contexte organisationnel possède un meilleur pouvoir prédictif. Parce que n'introduire qu'une des deux dimensions permet des estimations plus précises (écarts-types mécaniquement inférieurs à ceux du tableau 1), nous proposons dans la suite de privilégier une analyse à l'échelle de l'activité de travail plutôt qu'à celle du contexte organisationnel sans chercher à différencier les effets apparents de l'activité de travail selon le contexte.

Au total, on retiendra donc que l'analyse conditionnant selon le sexe, l'âge et le diplôme ne remet pour ainsi dire pas en cause l'impression générale issue de la lecture des tableaux 8 et 9 (en annexe). En particulier, les activités propices aux apprentissages informels n'apparaissent conférer aucun avantage durable aux travailleurs en mobilité externe voire même, représenter un handicap. Les situations d'échanges sans autonomie paraissent pénalisantes à court terme mais avantageuses à moyen terme, comme si l'avantage qu'elles procurent aux travailleurs en mobilité externe prenait du temps. Enfin, les situations d'autonomie sans échanges procurent un avantage très net à moyen terme.

À ce stade, les résultats obtenus posent donc des questions inattendues quant à l'influence des situations d'apprentissage informel. Comment le fait d'exercer une activité facilitant processus cognitifs, échanges et autonomie peut-il ne procurer aucun avantage en termes d'emploi par rapport à une activité n'offrant que l'un ou l'autre de ces facteurs d'apprentissage informel ? La comparaison à l'effet apparent des situations d'autonomie sans échanges ou d'échanges sans autonomie ajoute à la perplexité : comment la conjugaison autonomie-échanges peut-elle nuire alors même que chaque aspect pris séparément semble (au moins à moyen terme) jouer positivement sur la probabilité d'emploi ? Le principal enjeu de la suite de cette étude est d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

Tableau 2 • Effets apparents de situations de travail plus ou moins propices aux apprentissages informels ; modèle de probabilité linéaire X-saturé ; estimations par MCO pondérés

	Statut d'activité... à court terme (2015)		à moyen terme (2016)		Statut d'activité... à court terme (2015)		à moyen terme (2016)	
	Emploi	Chômage	Emploi	Chômage	Emploi	Chômage	Emploi	Chômage
Probabilité de base (réf. = jeune homme au mieux titulaire du BEPC)	0,462 [0,145]	0,376 [0,132]	0,725 [0,133]	0,242 [0,131]	0,448 [0,148]	0,387 [0,134]	0,738 [0,135]	0,225 [0,134]
Organisation...								
Non favorable	-0,028 [0,046]	0,033 [0,041]	0,025 [0,054]	-0,032 [0,051]	.	.	.	.
Partiellement favorable	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	.	.	.	.
Favorable aux apprentissages informels	-0,065 [0,038]	0,065 [0,037]	-0,016 [0,047]	0,013 [0,045]	.	.	.	.
Activité de travail...								
Non propice	.	.	.	.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Autonomie sans échanges	.	.	.	.	0,028 [0,046]	-0,045 [0,042]	0,123 [0,056]	-0,175 [0,044]
Échanges sans autonomie	.	.	.	.	-0,112 [0,044]	0,085 [0,040]	0,109 [0,056]	-0,087 [0,054]
Propice	.	.	.	.	0,012 [0,058]	0,023 [0,048]	-0,108 [0,084]	0,128 [0,084]
Combinaison de conditionnements (x55)	Sexe x âge x diplôme							
R2	0,087	0,114	0,150	0,171	0,096	0,120	0,168	0,198
R2 ajusté	0,068	0,096	0,120	0,141	0,077	0,101	0,138	0,169
N	2 761	2 761	1 646	1 646	2 761	2 761	1 646	1 646

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015 et 2016 ; la pondération appliquée pour 2016 corrige de l'attrition. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Les écarts-types entre crochets [...] sont robustes à l'hétéroscédasticité des résidus d'ajustement (écarts-types de White).

2. Proposition d'analyse causale

Nous proposons désormais une analyse par variable instrumentale susceptible de justifier une interprétation causale des coefficients estimés. Il s'agit d'identifier, pour une sous-population de travailleurs en mobilité externe, l'effet de chacun des trois types d'activité de travail distingués (propices aux apprentissages informels, processus cognitifs et échanges sans autonomie, processus cognitifs et autonomie sans échanges) par Fournier *et alii* (2017) sur les probabilités d'emploi et de chômage ultérieures.

2.1. Stratégie d'identification

Soit I_j l'ensemble des individus enquêtés qui étaient salariés de l'entreprise j fin 2013. L'analyse porte sur les travailleurs en mobilité externe I_j^1 c'est-à-dire n'appartenant plus à j au moment de la première vague de l'enquête mi-2015. Une majorité d'entre eux étaient employés fin 2013 par une entreprise dont au moins un autre salarié a également été enquêtés mi-2015, autre salarié resté quant à lui membre de la même entreprise : ce sous-ensemble de travailleurs « immobiles » est noté I_j^0 de sorte qu'en négligeant le cas des retraités : $I_j^0 \cup I_j^1 = I_j$. Sur 2 761 travailleurs en mobilité externe, 2 488 appartenaient fin 2013 à une entreprise dont au moins un ex-collègue a été enquêté qui conservait le même employeur mi-2015 ; c'est le cas de 1 493 des 1 646 travailleurs de notre population d'étude ré-enquêtés mi-2016. Nous proposons d'estimer l'impact causal du passage par une situation de travail

plus ou moins propice aux apprentissages informels sur cette sous-population de travailleurs en mobilité externe dont un ex-collègue immobile a aussi été enquêté ; il s'agit par construction de travailleurs issus d'entreprises plus grandes que la moyenne.

Les instruments utilisés pour cela partent du classement de la situation de travail des immobiles entre activités permettant processus cognitifs, échanges et autonomie (propices aux apprentissages informels, type 1), activités permettant processus cognitifs et échanges sans autonomie (type 2), processus cognitifs et autonomie sans échanges (type 3) et autres activités de travail (non propice aux apprentissages informels, type 4). Etant donné $sit_i \in \{1; 2; 3; 4\}$ le type de la situation de $i \in I_j^0$, nous nous intéressons aux fréquences

$$\begin{aligned} f_1^j &= \frac{1}{\#I_j^0} \sum_{i \in I_j^0} \mathbb{1}(sit_i^{2013} = 1) & f_2^j &= \frac{1}{\#I_j^0} \sum_{i \in I_j^0} \mathbb{1}(sit_i^{2013} = 2) \\ f_3^j &= \frac{1}{\#I_j^0} \sum_{i \in I_j^0} \mathbb{1}(sit_i^{2013} = 3) & f_4^j &= \frac{1}{\#I_j^0} \sum_{i \in I_j^0} \mathbb{1}(sit_i^{2013} = 4) \end{aligned}$$

dont nous tirons les indicatrices

$$\begin{aligned} d_1^j &= \mathbb{1}(f_1^j > 0,18) & d_2^j &= \mathbb{1}(f_2^j > 0,25) \\ d_3^j &= \mathbb{1}(f_3^j > 0,28) & d_4^j &= \mathbb{1}(f_4^j > 0,29) \end{aligned}$$

qui font intervenir les seuils correspondant à la fréquence moyenne de chaque type de situation de travail parmi les immobiles. Ainsi, dès lors que l'entreprise initiale $j(i)$ d'un travailleur en mobilité externe $i \in I_j^1$ comportait au moins un autre salarié enquêté mais immobile, on peut associer à i quatre valeurs $(d_g^{j(i)})_{g=1}^4$. La valeur $d_g^{j(i)} = 1$ signifie que la proportion du type $g \in \{1; 2; 3; 4\}$ parmi les situations de travail des ex-collègues de i restés au sein de $j(i)$ mi-2015 était supérieure à la moyenne.

Nous proposons d'utiliser ces variables pour estimer l'impact du type de l'activité de travail des travailleurs en mobilité externe sur leur probabilité d'emploi et de chômage mi-2015 et mi-2016. Par construction, nous ne pouvons appliquer cette stratégie qu'à ceux dont au moins un collègue est resté dans la même entreprise et a été enquêté. Dans la mesure où ces variables décrivent la même organisation, nous estimons en effet qu'elles doivent être corrélées à sit_i pour $i \in I_j^1$ et ne pouvoir influencer l'emploi ultérieur de i que via cette corrélation. L'interprétation causale des résultats obtenus repose donc sur l'hypothèse qu'aucun des déterminants de la probabilité d'emploi de i autre que sit_i n'est influencé par les instruments utilisés.

2.2. Utilisation des instruments, arbitrage validité-précision

Nous mettons en œuvre la stratégie précédente en procédant à une estimation par moindres carrés en deux étapes (MC2E). Si cette approche (sous l'hypothèse d'exclusion énoncée ci-dessus) permet d'obtenir des coefficients estimés ayant signification causale, l'estimation est nécessairement imprécise du fait de l'aléa introduit en première étape, ce qui constitue un problème sur des échantillons de taille limitée comme les nôtres. Pour gagner en précision, nous pouvons envisager une utilisation intensive de nos variables instrumentales et estimer des modèles sur-identifiés, c'est-à-dire comportant plus d'instruments que de variables d'intérêt endogènes. Ici, pour 3 variables d'intérêt endogènes (le passage par une activité propice aux apprentissages informels, par une activité couplant processus cognitifs et échanges sans autonomie, par une activité couplant processus cognitifs et autonomie sans échanges) nous pouvons utiliser jusqu'à 14 instruments (hors conditionnements)

correspondant à l'ensemble des combinaisons $\left(d_g^{j(i)}\right)_{g=1}^4$ possibles. Cette démarche nous expose cependant à un autre écueil tenant encore une fois à la taille limitée de notre échantillon : contrairement aux moindres carrés ordinaires, les moindres carrés en deux étapes débouchent sur des estimations biaisées de ce qui serait mesuré en population entière, le biais correspondant étant d'autant plus grand que l'on utilise des instruments plus nombreux et moins « forts » c'est-à-dire moins corrélés aux variables d'intérêt endogènes. Face à cela, l'usage est de s'assurer de la force des instruments utilisés à l'aune de la statistique F testant, pour les ajustements de première étape, l'hypothèse d'instruments conjointement non prédictifs (hypothèse nulle) des variables d'intérêt endogènes ; l'usage est d'exiger une statistique F d'une valeur supérieure à 10. Dans le traitement qu'ils réservent à cette question, Angrist et Pischke (2009) montrent néanmoins que ce critère n'est pas rédhibitoire et que la recherche de précision peut justifier une certaine souplesse en pratique (p. 205-216).

Nous avons opté pour une démarche pragmatique consistant à examiner l'ensemble des choix envisageables et à retenir les spécifications réalisant le meilleur équilibre entre validité des instruments utilisés (première étape) et précision des coefficients obtenus en seconde étape. Le tableau 3 résume les résultats de cette approche.

Tableau 3 • Statistiques-F d'ajustements de première étape d'estimations par moindres carrés en deux étapes pour différentes listes d'instruments ; modèle de probabilité linéaire X-saturé ; estimation MCO pondérée

Variable d'intérêt : activité de travail		Court terme (N = 2 488)			Moyen terme (N = 1 493)		
		Autonomie sans échanges	Echanges sans autonomie	Propice	Autonomie sans échanges	Echanges sans autonomie	Propice
Instruments		Modèles « juste-identifiés »					
× 3	d_1, d_2, d_3	30,7	55,3	8,0	18,6	33,0	4,7
	d_2, d_3, d_4	31,6	68,1	1,2	18,2	45,1	8,0
Instruments		Modèles « sur-identifiés »					
× 7	$d_1 \times d_2 \times d_3$	16,1	25,1	6,8	10,1	15,3	3,2
	$d_2 \times d_3 \times d_4$	15,6	31,4	5,0	10,9	20,7	7,4
× 14	$d_1 \times d_2 \times d_3 \times d_4$	9,8	18,7	5,1	4,0	12,2	7,0
Conditionnements		Sexe x âge x diplôme (× 55)					
Instruments							
$d_1 = 1$: % de situations conjuguant processus cognitifs, échanges et autonomie supérieure à la moyenne							
$d_2 = 1$: % de situations couplant processus cognitifs et échanges sans autonomie supérieure à la moyenne							
$d_3 = 1$: % de situations couplant processus cognitifs et autonomie sans échanges supérieure à la moyenne							
$d_4 = 1$: % de situations non propices (aux apprentissages informels) supérieure à la moyenne							

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015 et 2016 ; la pondération appliquée pour 2016 corrige de l'attrition. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus.

Deux modèles « juste-identifiés » sont considérés : le premier utilise le triplet d'instruments le plus naturel (d_1, d_2, d_3) tandis que le second substitue l'indicatrice d_4 à d_1 . Le calcul des statistiques F montre en effet que si le premier triplet permet de faire mieux que le second sur l'échantillon de court terme, il fait moins bien sur l'échantillon de moyen terme, en particulier en ce qui concerne la prédiction d'une activité de travail propice aux apprentissages informels. Ce constat motive l'utilisation concurrente de deux listes d'instruments concernant cette fois des modèles « sur-identifiés » à 7 instruments. De façon cohérente avec ce qui précède, la combinaison $d_1 \times d_2 \times d_3$ débouche sur des valeurs de F légèrement meilleures sur l'échantillon de court terme, tandis que la combinaison $d_1 \times d_2 \times d_3$ fait mieux sur l'échantillon de moyen terme. Enfin, le modèle « sur-identifié » correspondant à l'utilisation la plus intensive de nos instruments affiche des valeurs de F moins satisfaisantes en

particulier en ce qui concerne la prédiction sur l'échantillon de court terme d'une activité propice, la prédiction sur l'échantillon de moyen terme d'une activité couplant processus cognitifs et autonomie sans échanges.

2.3. Résultats pour le court terme

Un préalable important est de situer la sous-population à laquelle nous restreint notre stratégie d'identification par rapport à l'ensemble de la population de travailleurs en mobilité externe considérée à l'étape d'analyse par régression. Une façon simple pour cela est de comparer les estimations MCO du tableau 4 (population restreinte) à celles du tableau 2 (population de référence). Les coefficients estimés sont proches, en particulier concernant le passage par une activité de travail propice aux apprentissages informels, avec des probabilités de base quasi-identiques (44,8 % pour la population de référence contre 45,5 % pour la population restreinte). L'effet apparent significatif et négatif du passage par une activité de travail couplant processus cognitifs et échanges sans autonomie est du même ordre de grandeur pour les deux populations, un peu plus fort sur la population restreinte.

Les résultats des estimations successives par MC2E illustrent l'arbitrage validité-précision discuté précédemment. Les variables d'intérêt endogènes pour lesquels nos instruments sont les plus forts (valeur de F élevée) sont estimés avec plus de précision et, pour chacun des effets correspondants, cette précision progresse à mesure qu'on utilise plus intensivement nos instruments de base (en interaction).

Tableau 4 • Effet à court terme (N = 2 488) d'activités de travail plus ou moins favorables aux apprentissages informels ; modèle de probabilité linéaire ; estimations pondérées

	Emploi				Chômage			
	(MCO)	(MC2E)	(MC2E)	(MC2E)	(MCO)	(MC2E)	(MC2E)	(MC2E)
Probabilité de base (réf. = jeune homme au mieux titulaire du BEPC)	0,455 [0,149]	0,450 [0,206]	0,368 [0,171]	0,348 [0,167]	0,381 [0,134]	0,345 [0,197]	0,433 [0,153]	0,445 [0,149]
Activité de travail...								
Non propice	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Autonomie sans échanges	0,008 [0,048]	0,368 [0,438]	0,259 [0,307]	0,130 [0,256]	-0,034 [0,044]	-0,333 [0,431]	-0,179 [0,276]	0,058 [0,229]
Echanges sans autonomie	-0,131 [0,046]	0,166 [0,294]	0,034 [0,218]	-0,105 [0,167]	0,086 [0,041]	-0,186 [0,279]	-0,016 [0,190]	0,172 [0,137]
Propice	0,013 [0,060]	-0,099 [0,880]	0,543 [0,517]	0,745 [0,401]	0,014 [0,050]	0,398 [0,838]	-0,304 [0,410]	-0,482 [0,336]
Conditionnements	Sexe x âge x diplôme (× 55)							
Instruments (hors conditionnements)								
d_1, d_2, d_3		× 3				× 3		
$d_1 \times d_2 \times d_3$			× 7				× 7	
$d_1 \times d_2 \times d_3 \times d_4$				× 14				× 14

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Les écarts-types sont robustes à l'hétéroscédasticité des résidus d'ajustement (écarts-types de White).

L'effet le mieux mesuré est celui des situations d'échanges sans autonomie ; il serait négatif mais non significatif. L'analyse causale confirme donc la direction des effets estimés par MCO directs (plus faible accès à l'emploi, plus fort risque de chômage) sans atteindre la significativité. Les biais de sélection associés à l'analyse par MCO directs sont donc vraisemblablement limités. Il est possible que le coefficient correspondant ait une signification causale mais l'imprécision de nos estimations par MC2E

nous empêche d'être plus affirmatifs. L'estimation de l'effet causal du passage par une situation d'autonomie sans échange est moins précise mais confirme la conclusion tirée de l'estimation par MCO directs : une liaison non-significative. Par rapport à une activité de travail non propice aux apprentissages informels, les situations d'autonomie sans échanges n'apporteraient donc à court terme aucun avantage significatif en termes d'emploi ou de chômage. L'effet du passage par une activité propice aux apprentissages informels est le moins précisément mesuré des trois : en matière d'emploi, il serait pourtant positif et significatif au seuil de 10 %. Au regard de la performance modeste de nos instruments pour les activités propices, il convient évidemment de ne pas prendre trop au sérieux l'ampleur du coefficient estimé ; nous accepterons simplement ici qu'il est positif. Le passage par une activité propice aux apprentissages informels augmenterait donc la probabilité d'emploi à court terme. L'absence de lien positif constaté par régression directe signifie donc que les travailleurs accédant à une activité de travail propice aux apprentissages informels sont sélectionnés : ils sont moins bien dotés que la moyenne face aux exigences du marché du travail. C'est un résultat intéressant : l'assignation aux activités de travail les plus propices aux apprentissages informels serait contre-sélective ; les faibles taux d'emploi affichés tableau 3 traduirait cette contre-sélectivité. Il s'agit d'une conclusion encourageante pour qui s'inquiète des inégalités sur le marché du travail.

2.4. Résultats pour le moyen terme

La proximité entre population de référence de travailleurs en mobilité externe (correspondant au tableau 2) et population restreinte (correspondant à la mise en œuvre de notre stratégie d'identification causale, tableau 5) semble un peu moins forte sur l'échantillon de moyen terme. L'avantage très net procuré par les activités partiellement propices aux apprentissages informels (faute d'autonomie ou d'échanges) est moins marqué (au point de perdre sa significativité statistique) tandis que le handicap paradoxal associé aux activités propices est accentué. Néanmoins, l'impression générale est intacte.

Tableau 5 • Effet à moyen terme (N=1 493) d'activités de travail plus ou moins favorables aux apprentissages informels ; modèle de probabilité linéaire ; estimations pondérées

	Emploi				Chômage			
	(MCO)	(MC2E)	(MC2E)	(MC2E)	(MCO)	(MC2E)	(MC2E)	(MC2E)
Probabilité de base (réf. = jeune homme au mieux titulaire du BEPC)	0,732 [0,141]	0,662 [0,356]	0,736 [0,168]	0,713 [0,165]	0,230 [0,140]	0,090 [0,388]	0,242 [0,156]	0,254 [0,155]
Activité de travail...								
Non propice	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Autonomie sans échanges	0,079 [0,057]	0,576 [0,547]	0,527 [0,335]	0,486 [0,304]	-0,131 [0,044]	-0,313 [0,448]	-0,587 [0,298]	-0,581 [0,256]
Echanges sans autonomie	0,078 [0,058]	-0,047 [0,641]	0,086 [0,230]	-0,049 [0,230]	-0,057 [0,054]	-0,386 [0,655]	-0,098 [0,202]	-0,039 [0,189]
Propice	-0,140 [0,088]	0,429 [2,907]	-0,235 [0,624]	-0,001 [0,624]	0,160 [0,086]	1,467 [2,914]	0,113 [0,461]	0,002 [0,442]
Conditionnements	Sexe x âge x diplôme (× 55)							
Instruments (hors conditionnements)								
d_2, d_3, d_4		× 3				× 3		
$d_2 \times d_3 \times d_4$			× 7				× 7	
$d_1 \times d_2 \times d_3 \times d_4$				× 14				× 14

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2016 ; la pondération appliquée corrige de l'attrition. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Les écarts-types sont robustes à l'hétéroscédasticité des résidus d'ajustement (écarts-types de White).

L'effet le moins bien mesuré par MC2E reste celui du passage par une activité propice aux apprentissages informels ; la succession des coefficients estimés conduit pourtant à rejeter nettement

l'hypothèse d'une influence causale sur les probabilités d'emploi ou de chômage à moyen terme. Relativement à une activité non propice, les activités conjuguant processus cognitifs, échanges et autonomie n'apportent ni avantage ni handicap aux travailleurs en mobilité externe. Cela signifie que l'avantage mesuré à court terme n'est que transitoire : la probabilité d'emploi des travailleurs concernés est rejointe par celle des travailleurs ayant quitté une activité non propice aux apprentissages informels ; les activités propices contribueraient simplement à hâter l'accès à l'emploi. Cela dit, la comparaison à l'effet apparent négatif très significatif mesuré par régression direct confirme la contre-sélectivité des activités propices aux apprentissages informels constatée à court terme. Les situations d'échanges sans autonomie ne donnent pas lieu à une différence significative de probabilité d'emploi ou de chômage à moyen terme. Comparé à l'analyse de court terme, on assiste plutôt à une normalisation du risque de non-emploi des personnes concernées, qui semble s'aligner sur celui des travailleurs passés par une activité non propice aux apprentissages informels. Le cas des situations d'autonomie sans échanges est le seul pour lequel estimations par MCO directe et par MC2E débouchent sur une conclusion (qualitativement) semblable : un avantage significatif (ou quasi) en termes de probabilité d'emploi et de risque de chômage au seuil de 10 %. Les écarts-types sont certes élevés mais, compte-tenu de l'accumulation de facteurs contribuant à cette imprécision (taille limitée de l'échantillon, hétéroscédasticité, estimation par MC2E), nous considérons que les effets obtenus méritent d'être pris au sérieux, peut-être pas quant à leur ampleur mais quant à leur signe. Ainsi, seules les activités couplant processus cognitifs et autonomie sans échanges procureraient un avantage à moyen terme aux travailleurs en mobilité externe. Que ce soit sur caractéristiques observables (sexe, âge, diplôme) ou omises à l'étape d'analyse par régression, l'assignation à ces activités n'apparaît ni sélective ni contre-sélective par rapport à l'assignation à une activité non-propice.

Résumons. Toutes choses égales par ailleurs, pour des travailleurs en mobilité externe, exercer une activité propice aux apprentissages informels (processus cognitifs + échanges + autonomie) plutôt que non propice accélérerait l'accès à l'emploi à court terme sans procurer d'avantage significatif à moyen terme. Les effets apparents mesurés dans le cadre de l'analyse par régression directe tiendraient à un biais de sélection sur variables omises : une surreprésentation, dans ce type d'activités, de travailleurs moins bien dotés *ex ante* face à la sélectivité du marché du travail (ce, dans des dimensions omises). L'assignation aux activités partiellement propices aux apprentissages informels (que ce soit faute d'autonomie ou faute d'échanges) n'apparaît pas, quant à elle, particulièrement biaisée : bien que l'analyse par variables instrumentales soit imprécise, les directions des effets estimés concordent généralement. Dès lors, seules les activités couplant processus cognitifs et autonomie sans échanges paraissent avoir un potentiel de sécurisation des parcours pour les travailleurs en mobilité externe, un potentiel certainement très fort à moyen terme quoi que mal mesuré. À l'issue de cette dernière étape d'analyse, le paradoxe subsiste donc : comment les activités de travail les plus propices aux apprentissages informels peuvent-elles s'avérer moins avantageuses à moyen terme que des activités seulement partiellement propices à ces apprentissages, ne couplant que processus cognitifs et autonomie sans faciliter les échanges professionnels ?

Références bibliographiques

- Acemoglu, D., & Pischke, J.-S. (1999). Beyond Becker: training and imperfect labour markets. *Economic Journal*, 109(453), 112-142.
- Angrist, J. D., & Krueger, A. B. (1999). Empirical Strategies in Labor Economics. Dans E. O. Card, *Handbook of Labor Economics vol. 3*. Amsterdam: North Holland.
- Angrist, J. D., & Pischke, J.-S. (2009). *Mostly Harmless Econometrics: an Empiricist's Companion*. Princeton: Princeton University Press.
- Aubert, P., Crépon, B., & Zamora, P. (2009). Les rendements apparents de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires. *Economie et Prévision*, 187, 25-46.

- Blasco, S., Crépon, B., & Kamionka, T. (2012). The effects of on-the-job and out-of-employment training programmes on labor market histories. *Cepremap (Cepremap Working Paper (Docweb), 1210)*.
- Bruyère, M., & Laurence, L. (2010). Emploi et sécurité des trajectoires professionnelles. *Économie et Statistique, 431-432*, 95-113.
- Cedefop, E. (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms*. Luxembourg: Office of the EU - Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and Outcomes of Informal Learning Behaviors: a Meta-Analysis. *Journal of Business Psychology, 33*, 203-230.
- Céreq (coord. M. Lambert et I. Marion-Vernoux). (2014). *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et salariés*. Marseille : Céreq.
- Crépon, B., Ferracci, M., & Fougère, D. (2012). Training the unemployed in France: how does it affect employment duration and recurrence. *Annales d'économie et de statistique*, 175-199.
- De Grip, A. (2015, June). *The importance of informal learning at work*. Récupéré sur Iza World of Labor: wol.iza.org
- Ferreira, M., Andries, d. G., & van der Velden, R. (2018). Does informal learning at work differ between temporary and permanent workers? Evidence from 20OECD countries. *Labour Economics, 55*, 18-40.
- Fournier, C., Lambert, M., & Marion-Vernoux, I. (2017). Apprentissages informels et dynamique de travail. *Sociologies pratiques, 35*, 73-81.
- Fournier, C., Lambert, M., & Vernoux, M. (2017). Le travail au coeur des apprentissages en entreprise. *Céreq Bref, 353*.
- Goux, D., & Maurin, E. (2000). Returns to continuous training: evidence from French worker-firm matched data. *Labour Economics, 17*, 1-19.
- Heckman, J., Lochner, L., & Cossa, R. (2002). Learning-by-doing vs on-th-job training: using variation induced by the EITC to distinguish between models of skill formation. *NBER working paper series n°9083*.
- Keith, N., Unger, J. M., Rauch, A., & Frese, M. (2016). Informal Learning and Entrepreneurial Success: A Longitudinal Study of Deliberate Practice among Small Business Owners. *Applied Psychology: and International Review 65(3)*, pp. 515-540.
- Lê, J. (2013). À qui profite la formation en entreprise ? *Revue d'économie politique, 123*, 519-548.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans F. Merhan, C. Ronveau, & S. Vanhulle, *Alternance en formation* (p. 83-100). Bruxelles: De Boeck.
- OCDE. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non-formel ou informel : résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
- Rosen, S. (1972). Learning and experience in the labour market. *Journal of Human Resources, 7*, 326-342.
- Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy, 98(1)*, 169-192.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87(3)*, 355-374.

Van der Heijden, B., Boon, J. v., & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37.

Annexes

Tableau 6 • Destination des individus qui ne sont plus salariés de leur employeur de fin 2013

	Non-pondéré		Pondéré	
	2015	2016	2015	2016
Emploi	48,9 %	54,6 %	48,3 %	56,1 %
Chômage	27,5 %	20,4 %	30,5 %	24,3 %
Retraite ou préretraite	13,1 %	16,4 %	10,8 %	13,1 %
Etudes-Formation	6,7 %	4,5 %	6,2 %	3,6 %
Autre inactivité	3,7 %	4,1 %	4,3 %	3,0 %
Effectifs	3 192	1 995	2 588 502	2 446 042

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015 et 2016 ; la pondération appliquée pour 2016 corrige de l'attrition. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus.

Tableau 7 • Répartitions par configurations d'apprentissage informel : ensemble des salariés enquêtés (valeurs nord-ouest) / travailleurs en mobilité externe (valeurs sud-est)

Organisation...	Activité...				Total
	propice	partiellement propice...		non propice	
		échanges sans autonomie	autonomie sans échanges		
Favorable	9 % 2015 : 4 % 2016 : 3 %	11 % 2015 : 12 % 2016 : 13 %	12 % 2015 : 8 % 2016 : 8 %	7 % 2015 : 8 % 2016 : 8 %	39 % 2015 : 33 % 2016 : 32 %
Partiellement favorable	6 % 2015 : 4 % 2016 : 3 %	11 % 2015 : 15 % 2016 : 11 %	11 % 2015 : 7 % 2016 : 8 %	17 % 2015 : 23 % 2016 : 25 %	45 % 2015 : 49 % 2016 : 47 %
Non favorable	2 % 2015 : 1 % 2016 : 1 %	2 % 2015 : 3 % 2016 : 4 %	4 % 2015 : 3 % 2016 : 3 %	8 % 2015 : 11 % 2016 : 13 %	16 % 2015 : 18 % 2016 : 21 %
Total	17 % 2015 : 9 % 2016 : 8 %	24 % 2015 : 30 % 2016 : 28 %	27 % 2015 : 19 % 2016 : 19 %	32 % 2015 : 42 % 2016 : 45 %	100 %

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015 et 2016. Champ : salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Lecture : 9 % des salariés avaient une activité de travail propice aux apprentissages informels au sein d'une organisation elle-même favorable ; ce n'est le cas que pour 4 % des travailleurs en mobilité externe.

Tableau 8 • Taux d'emploi et part de chômage à court terme (mi-2015) parmi les travailleurs en mobilité externe selon leur situation de travail fin 2013 ; données pondérées

Organisation		Activité...				Total
		propice	partiellement propice...		non propice	
			échanges sans autonomie	autonomie sans échanges		
Favorable	Taux d'emploi	51 %	40 %	60 %	54 %	50 %
	Part de chômage	38 %	42 %	28 %	35 %	37 %
Partiellement favorable	Taux d'emploi	69 %	55 %	65 %	53 %	57 %
	Part de chômage	26 %	32 %	25 %	35 %	32 %
Non favorable	Taux d'emploi	42 %	28 %	57 %	62 %	54 %
	Part de chômage	44 %	64 %	30 %	29 %	36 %
Total	Taux d'emploi	58 %	46 %	61 %	56 %	54 %
	Part de chômage	34 %	40 %	27 %	33 %	34 %

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Lecture : 54 % des individus non-retraités de moins de 60 ans qui, en 2015, ne sont plus salarié de leur employeur de décembre 2013 occupent un emploi en 2015, 34 % sont au chômage.

Tableau 9 • Taux d'emploi et part de chômage à moyen terme (mi-2016) parmi les travailleurs en mobilité externe selon leur situation de travail fin 2013 ; données pondérées

Organisation		Activité...				Total
		propice	partiellement propice		non propice	
			échanges sans autonomie	autonomie sans échanges		
Favorable	Taux d'emploi	65 %	68 %	70 %	52 %	65 %
	Part de chômage	34 %	26 %	14 %	39 %	27 %
Partiellement favorable	Taux d'emploi	42 %	76 %	81 %	56 %	64 %
	Part de chômage	56 %	19 %	13 %	36 %	30 %
Non favorable	Taux d'emploi	31 %	75 %	76 %	64 %	66 %
	Part de chômage	44 %	18 %	16 %	29 %	26 %
Total	Taux d'emploi	50 %	72 %	75 %	58 %	65 %
	Part de chômage	45 %	22 %	14 %	34 %	28 %

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2016. Champ : ex-salariés d'une entreprise de 10 salariés ou plus. Lecture : 65 % des individus qui, en 2015, ne sont plus salarié de leur employeur de décembre 2013 occupent un emploi en 2016, 28 % sont au chômage.

Les parcours professionnels des salariés contraints de quitter leur emploi.

La formation en entreprise protège-t-elle de l'insécurité ?

Ekaterina Melnik-Olive et Camille Stephanus**

Ce travail empirique traite des parcours des salariés qui quittent leur entreprise et du rôle de la formation en entreprise dans la sécurisation des parcours. Le focus est mis sur les liens entre les mobilités selon leurs circonstances (contraintes vs choisies), et les trajectoires professionnelles qui s'ensuivent. Qui sont les salariés contraints au départ ? Se distinguent-ils de ceux qui choisissent de partir ? Quelles sont leurs trajectoires sur le marché du travail après leur sortie de l'entreprise ? La formation qu'ils ont suivie dans le cadre de leur travail permet-elle de retrouver rapidement un emploi ?

Ce questionnement s'inscrit au croisement du champ économique axé sur les mobilités et trajectoires professionnelles et celui centré sur le rôle de la formation dans les trajectoires professionnelles. D'une manière générale, en France, mais aussi dans des pays scandinaves par exemple, des travaux ont mis en exergue les risques d'éloignement du marché du travail et d'insécurité des revenus associés aux mobilités contraintes (Huttunen *et al.*, 2011 ; Amossé *et al.*, 2011 ; Bruyère & Lizé, 2012 ; Jolkkonen *et al.*, 2018). Des investigations réalisées à partir de données françaises (FQP 2003) ont montré une nette différenciation des trajectoires selon les ruptures d'emploi « subies » ou « choisies », mais aussi selon les segments du marché du travail (Amossé *et al.*, 2011). Les trajectoires les plus favorables, notamment ascendantes, concernent surtout les salariés les plus qualifiés, issus du marché primaire supérieur et ayant choisi de quitter leur entreprise. Les trajectoires les plus instables, marquées par des transitions fréquentes, caractérisent des salariés du marché secondaire. Les trajectoires les plus défavorables de déclassement ou d'exclusion du marché du travail concernent, quant à elles, les salariés issus du marché primaire inférieur. Ayant une ancienneté relativement importante et connaissant relativement peu de mobilités, le risque d'une trajectoire défavorable pour ces salariés en cas de mobilité contrainte est élevé. En mobilisant la même source de données, Bruyère et Lizé (2012) insistent sur le rôle des secteurs d'activité et des pratiques des entreprises en matière de la gestion de la main-d'œuvre.

Quant au rôle de la formation continue dans les trajectoires professionnelles, la formation en entreprise en France est généralement positivement corrélée à la stabilité dans l'emploi et la « promotion sociale » (Blasco *et al.*, 2009 ; pour la revue voir Ferracci, 2006). Cependant, cela n'indique pas nécessairement une relation de causalité, mais découle davantage de facteurs non observés par l'économètre. Les entreprises ayant tendance à privilégier la formation des salariés qu'elles souhaitent valoriser (Beret & Dupray, 1998), la prise en compte des effets de sélection annule l'effet propre de la formation sur la promotion par exemple (Goux & Morin, 1997 ; Blasco *et al.*, 2009). Enfin, pour les salariés ayant connu le chômage, la formation suivie en entreprise augmenterait les chances de retrouver un emploi (Blasco *et al.*, 2012).

Cette contribution apporte de nouveaux éléments sur les questions soulevées par les travaux précités. Dans ce but, nous mobilisons les données Defis produites par le Céreq, une source originale qui associe une enquête auprès des entreprises avec un suivi des salariés 2014-2016 (voir l'encadré 1). À la suite de cette première section explicitant la question de recherche, la section suivante présente plus en détail la démarche d'analyse adoptée, la nature des données et la méthodologie retenue. La troisième

* Céreq, ekaterina.melnik@cereq.fr, camille.stephanus@cereq.fr

section expose les principaux résultats dont les conclusions à en tirer sont présentées en quatrième et dernière section.

Encadré 1 • Présentation de l'enquête Defis

Le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) a été initié par le Céreq en 2014, à la demande du Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP)*. Ce dispositif associe le suivi d'une cohorte de salariés (à terme sur 5 ans) et l'interrogation des entreprises qui les employaient en décembre 2013. Il comporte ainsi deux volets :

- Le volet Entreprise : en mars-avril 2015, environ 4 500 entreprises représentatives des structures de dix salariés et plus (en France métropolitaine) dans l'ensemble des secteurs d'activité marchands (y compris entreprises privées de l'éducation et de la santé, mais hors agriculture et administration publique) ont été interrogées notamment sur leurs pratiques de formation, le management, l'organisation du travail.
- Le volet Salarié : initialement 16 000 individus, salariés en décembre 2013 des entreprises répondantes, ont été interrogés en 2015, puis sont réinterrogés chaque automne jusqu'en 2019. Ce volet décrit des éléments biographiques, recense les formations à visée professionnelle et retrace les parcours professionnels des salariés.

Les résultats présentés dans ce document portent sur les salariés employés au 31 décembre 2013 dans les entreprises répondantes de 10 salariés et plus interrogés lors des deux premières vagues de l'enquête (en 2015 et 2016). Les salariés âgés de plus de 56 ans, les apprentis, ainsi que les salariés en formation initiale au 1^{er} janvier 2014 n'ont pas été intégrés dans l'échantillon, portant la taille de l'échantillon global à 8 493 salariés.

* Le dispositif est financé par France compétences.

2. Démarche et méthodologie

2.1. Aborder la mobilité dans sa double dimension, juridique et subjective

Afin d'aborder les mobilités externes et les parcours qui en découlent, une double entrée sur les mobilités a été envisagée. Une première entrée renvoie à la dimension juridique de la mobilité externe à travers la forme prise par la rupture d'emploi (Amossé *et al.*, 2011 ; Filatriau & Nouël de Buzonnière, 2011). La seconde, de nature subjective, concerne la perception qu'a le salarié des circonstances de son départ (contraint vs choisi).

Cette seconde entrée est privilégiée dans notre analyse. Il est courant de considérer les démissions comme une mobilité *a priori* choisie par le salarié, tandis que les licenciements sont considérés *a priori* comme étant des mobilités contraintes (Filatriau & Nouël de Buzonnière, 2011). Or des recherches qualitatives montrent qu'une rupture « volontaire » du point de vue juridique peut en réalité représenter pour le salarié une sortie d'une situation professionnelle qui n'est plus soutenable (Perez, 2013). De plus, comment classer les fins de contrats à durée déterminée ? Le développement des modes de rupture qui recherchent une forme d'adhésion du salarié, telle que la rupture conventionnelle introduite en 2008, brouille également les frontières entre les différentes formes de mobilités (Signoretto, 2015) et justifie, à notre sens, l'approche subjective et le travail sur les perceptions des salariés.

Les données de l'enquête Defis nous permettent de confronter les principaux modes juridiques de rupture d'emploi (démission, fin de contrat, licenciement, rupture conventionnelle et autres ruptures) au jugement du salarié quant au caractère contraint ou choisi de cette mobilité. Dans l'enquête, la question qui renvoie à la dimension subjective de la mobilité a été posée comme suit : « Pourquoi avez-vous cessé de travailler pour cette entreprise ? Vous avez été contraint par l'entreprise, Vous

l'avez choisi ? »¹. Si les démissions correspondent très majoritairement aux départs déclarés comme « choisis » (à 98 %) et les licenciements sont déclarés le plus souvent « contraints » (à 86 %), les départs suite à une fin de contrat sont également perçus comme contraints dans la majorité des cas (66 %).

Parmi les salariés en emploi fin 2013, près d'un tiers des salariés ont quitté leur entreprise entre 2014 et 2016 : 11 % des salariés ont eu une rupture à l'amiable ou autre, 8 % ont démissionné, 7 % sont partis suite à la fin de leur contrat et 4 % ont été licenciés entre 2014 et 2016 (Tableau 1). D'un point de vue subjectif, 11 % de ces salariés en emploi en 2013 ont connu, dans les trois années qui ont suivi, une mobilité externe contrainte et 19 % une mobilité choisie.

2.2. Aborder les parcours professionnels

Le parcours renvoie ici à la trajectoire sur le marché du travail (Mériaux, 2009). Une typologie originale mobilisant une méthode d'analyse quantitative d'exploration des trajectoires individuelles (Barbary & Pinzon Sarmiento, 1998) a été élaborée pour saisir la diversité des parcours des salariés partants de l'entreprise. La typologie permet de mettre en lumière cette diversité tout en résumant la complexité des trajectoires suivies (encadré 2). Par exemple, les salariés sortants peuvent passer par une courte période de chômage avant de retrouver un emploi durable. D'autres peuvent retrouver un emploi précaire débouchant finalement sur une période de chômage ou d'inactivité durable. La typologie proposée ici permet de rendre compte du parcours du salarié sur près de 3 années du suivi plutôt que de rendre compte de la situation suite au départ.

Ensuite, comment définir la sécurité d'un parcours sur le marché du travail ? Dans la stratégie Européenne de la flexicurité, la « sécurité de l'emploi » est envisagée comme l'assurance pour les individus de ne pas connaître de longues périodes de chômage². Cependant, cette définition ne rend pas compte de la dimension qualitative des transitions professionnelles (Bonvin *et al.* 2011). Celle-ci peut être abordée, entre autres, sous l'angle de la sécurité des revenus (Bruyère & Lizé, 2012). Dans cette optique, la typologie des trajectoires est complétée par des informations déclaratives sur l'évolution salariale chez le nouvel employeur pour les salariés ayant retrouvé un nouvel emploi.

Le parcours professionnel est considéré ici comme résultat d'une interaction entre les choix et les contraintes auxquels sont confrontés les individus, dont les contraintes posées par les entreprises (elles-mêmes soumises à des contraintes) et celles du marché du travail (Berton, 2013 ; Bellit & Detang-Dessendre, 2013). Cette définition suggère une prise en compte de trois types de variables : individuelles (caractéristiques sociodémographiques et d'emploi), celles de l'entreprise (sa taille, le fait de connaître une restructuration), son secteur d'activité et aussi celles du marché du travail local (ici le type de la zone d'emploi selon la Datar et le taux de chômage de la zone d'emploi).

3. Les résultats

Cette partie présente les principaux résultats des estimations précédés d'une brève caractérisation des salariés selon les circonstances subjectives de leur départ de l'entreprise. Les questions abordées sont les suivantes. En quoi les salariés contraints de quitter leur entreprise se distinguent de ceux qui le choisissent ? Quelles sont les trajectoires sur le marché du travail selon les circonstances de départ ? Quels facteurs influencent les trajectoires professionnelles, et plus particulièrement, le fait d'être formé en entreprise protège-t-il de l'insécurité ?

¹ Les personnes pouvaient également être contraintes par la médecine du travail.

² <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=102&langId=fr>

3.1. Mobilités perçues contraintes vs choisies, des profils différenciés

3.1.1 ...selon les caractéristiques de salariés et d'entreprises

Le Tableau 1 présente les principales caractéristiques distinctives des salariés et d'entreprises selon les types de mobilités telles que perçues par les salariés. Les salariés contraints de quitter leur emploi sont relativement plus âgés et ont plus d'ancienneté que ceux qui ont choisi de partir. Cependant les salariés qui sont toujours en entreprise sont les plus âgés, ce qui peut refléter le fonctionnement des marchés internes pour certaines catégories de salariés et d'entreprises. Parmi les salariés qui ont quitté leur entreprise, que la mobilité soit perçue contrainte ou choisie, on observe une surreprésentation des femmes et des employés de commerce.

Parmi les salariés ayant eu des mobilités perçues contraintes, sont surreprésentés les salariés sans diplôme, ceux ayant des problèmes de santé, les salariés en CDD ou intérim et les ouvriers non-qualifiés. Ils sont plus souvent issus de grandes entreprises et de celles ayant connu un plan de licenciement ou une restructuration. Les mobilités perçues comme choisies concernent principalement des salariés plus jeunes, moins anciens et diplômés du supérieur. Si les salariés quittant l'entreprise sont moins souvent en CDI à temps plein, ces contrats sont plus fréquents dans la population des salariés déclarant une mobilité choisie.

Tableau 1 • Les principales caractéristiques des salariés et de leur entreprise selon le type de mobilité

Principales caractéristiques distinctives observées	Mobilité perçue		Toujours en entreprise 70 %	Ensemble 100 %
	Contrainte (11 %)	Choisie (19 %)		
Salarié et emploi				
Age moyen	39 ans	35 ans	41 ans	40 ans
Ancienneté moyenne	7 ans	5 ans	12 ans	10 ans
Femmes	44 %	47 %	36 %	39 %
Sans diplôme	17 %	10 %	11 %	12 %
Diplômé du supérieur	32 %	49 %	43 %	43 %
Français de naissance	86	92	92	91
Problème de santé	21	8	10	11
CDI temps plein	44 %	65 %	90 %	80 %
CDD ou intérim	45 %	19 %	2 %	10 %
Employé de commerce	14 %	16 %	7 %	10 %
Ouvrier non-qualifié	17 %	8 %	9 %	10 %
Taille de l'entreprise				
<50 salariés	12	14	10	11
50-499	33	44	39	39
500 salariés et plus	55	42	51	50
L'entreprise a connu en 2012-15 un(e)				
Plan de licenciement	18	9	15	14
Restructuration	34	29	27	28

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS- enquêtes 2015 et 2016.

Champ : les salariés du champ de Défis issus des entreprises de 10 salariés et plus, âgés de moins de 56 ans, hors apprentis et formation initiale.

3.1.2 Les salariés « contraints » sont moins formés dans le cadre de leur travail que les autres

On observe également d'importantes différences dans l'accès des salariés à la formation dans le cadre du travail selon les types de mobilité (Tableau 2). Le taux de formés, nettement plus faible chez les salariés dont la mobilité est perçue comme contrainte (18 % contre 28 % de formés) suggère la tendance des entreprises à moins former les salariés dont elles pensent se séparer. La part des formations règlementaires (hygiène, sécurité) dans l'ensemble des formations y est beaucoup plus importante. Quel que soit le type de la formation dans le cadre du travail, les salariés « contraints » ont moins accédé à la formation en entreprise que les salariés ayant déclaré une mobilité choisie.

Tableau 2 • Trajectoires des salariés ayant quitté l'entreprise selon le mode de départ

Part de formés depuis janvier 2014 (%)	Mobilité perçue		Ensemble des salariés ayant quitté l'entreprise depuis 2013
	Contrainte	Choisie	
...dans le cadre du travail au total	18	28	21
...hors formations réglementaires	10	20	16
...formation utile pour exercer un nouveau métier	7	16	12
...formation utile pour exercer son métier pour un autre employeur	13	23	19

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS- enquêtes 2015 et 2016.

Champ : les salariés du champ de Défis issus des entreprises de 10 salariés et plus, âgés de moins de 56 ans, hors apprentis et formation initiale et ayant quitté l'entreprise de 2013 (N=2 309).

Lecture : 18 % des salariés qui ont déclaré avoir été contraints de quitter leur emploi ont suivi une formation dans le cadre de leur travail contre 28 % des salariés qui ont déclaré avoir choisi de quitter leur emploi.

Les formations utiles pour exercer un nouveau métier ou valorisables dans une autre entreprise ont été déclarées respectivement par 12 et 19 % des salariés ayant quitté l'entreprise. La proportion est encore plus faible lorsque la mobilité est contrainte (respectivement 7 et 13 %) que lorsqu'elle est choisie (13 et 23 %).

3.2. Quand le départ contraint rime avec le chômage durable et pertes de salaire

L'attention est ici portée sur les parcours des salariés selon les modalités et circonstances perçues de leur départ. Dans ce but, nous proposons une typologie des trajectoires (Stephanus, 2018).

3.2.1. Les départs contraints débouchent le plus souvent sur des trajectoires chaotiques et le chômage durable

On observe un clivage marqué entre les types de parcours professionnels selon le mode de départ de l'entreprise.

Encadré 2 • Une typologie des trajectoires sur le marché du travail (Stephanus, 2018)

Dans une approche dynamique, la typologie des trajectoires rend compte de l'intégralité du parcours du salarié ayant quitté l'entreprise durant le suivi (2309 salariés, soit 30 % des salariés du champ). La construction de la typologie s'appuie sur l'analyse harmonique qualitative (Barbary et Pinzon Sarmiento, 1998) à partir d'un calendrier des situations des salariés sur le marché du travail. Cette méthode est basée sur une analyse factorielle et permet de traiter des données de calendrier en prenant en compte la diversité et la durée des situations connues durant la période. Sept trajectoires types ont été ainsi définies. Deux premières, « Emploi » et « Indépendance », caractérisent les situations marquées par l'emploi durable, deux autres, « Chômage » et « Inactivité » durables, renvoient à un éloignement du marché du travail. Trois

dernières, regroupées en catégorie « Chaotiques et autres », sont marquées par des successions des situations de non-emploi et d'emploi.

Trajectoires d'emploi ou d'indépendance

La trajectoire « Emploi » (54 %) regroupe les personnes ayant retrouvé rapidement un emploi durable. Parmi eux, huit salariés sur dix n'ont connu que le salariat, 19 % ont connu une courte période d'indépendance, de chômage ou d'inactivité. La trajectoire « Indépendance » (3 %) regroupe les sortants pour le statut durable d'indépendant.

Trajectoires d'éloignement du marché du travail

La trajectoire « Chômage durable » (20 %) regroupe les salariés ayant quitté l'entreprise et qui ont connu une période de chômage durable (en moyenne 18 mois et 5 mois minimum). La trajectoire « Inactivité » (5 %) regroupe des personnes ayant connu une période d'inactivité (en moyenne 16 mois).

Trajectoires chaotiques et autres

C'est un ensemble hétérogène regroupant trois types de trajectoires caractérisées par des transitions fréquentes ou par des périodes d'emploi ponctuées par des périodes de chômage ou d'inactivité. Il concerne 18 % des salariés ayant quitté leur entreprise depuis 2013.

Tableau 3 • Trajectoires des salariés ayant quitté l'entreprise selon le mode de départ

Type de trajectoire	Mode de départ (%)				Mobilité perçue (%)		Ensemble (%)
	Démission	Fin de contrat	Licenciement	Rupture conventionnelle	Contrainte	Choisie	
Emploi	78	42	18	56	30	68	54
Indépendance	2	2	3	4	1	3	3
Chômage durable	10	16	40	22	29	15	20
Inactivité durable	2	4	8	6	6	3	5
Chaotique et autre	8	36	31	12	34	11	18
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif Defis- enquêtes 2015 et 2016.

Champ : les salariés du champ de Defis issus des entreprises de 10 salariés et plus, âgés de moins de 56 ans, hors apprentis et formation initiale et ayant quitté l'entreprise de 2013 (N=2 309).

Lecture : parmi les salariés ayant démissionné de leur entreprise de 2013, 78 % ont suivi la trajectoire « Emploi ».

Plus de deux-tiers des salariés déclarant une mobilité choisie ont retrouvé rapidement un emploi contre moins d'un tiers des salariés « contraints » (Tableau 3). Cette polarisation des trajectoires selon les circonstances subjectives de départ se confirme lorsque l'on considère les modes juridiques de mobilités. Pour les salariés ayant démissionné, 78 % sont inscrits dans la trajectoire d'emploi. En revanche, c'est le cas de seulement 18 % des salariés licenciés. Ces derniers sont près de la moitié à connaître un parcours marqué par le chômage ou l'inactivité durables et un tiers a connu une trajectoire chaotique (Beaujolin-Bellet *et al.*, 2009). Moins marquées par l'éloignement du marché du travail, les trajectoires des salariés partis à la fin de leur contrat se partagent principalement entre l'emploi et les trajectoires chaotiques.

3.2.2. ...ou des pertes de salaire

Le tableau 4 illustre les évolutions de salaire, telles que déclarées par les salariés, pour les salariés ayant connu une période d'emploi après leur départ de l'entreprise.

Tableau 4 • L'évolution salariale selon les types de mobilité

Type de mobilité	Pour ceux qui ont connu une période d'emploi		La part des salariés partis ayant connu une période d'emploi (%)
	Hausse de salaire (%)	Baisse de salaire (%)	
Modalité juridique			
Démission	64	13	91
Fin de contrat	26	22	82
Licenciement	18	48	45
Rupture conventionnelle et autre	22	21	63
Modalité subjective			
Contrainte	19	34	65
Choisie	46	15	82
Ensemble	37	21	73

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS- enquêtes 2015 et 2016.

Champ : les salariés du champ de Défis issus des entreprises de 10 salariés et plus, âgés de moins de 56 ans, hors apprentis et formation initiale.

Lecture : 82 % des salariés ayant quitté leur entreprise en fin de contrat ont connu une période d'emploi durant le suivi (contre 91 % ayant démissionné). Parmi eux, 26 % ont connu une hausse de salaire (contre 64 % ayant démissionné).

Non seulement le départ contraint débouche plus souvent sur une trajectoire marquée par le chômage, mais les salariés concernés déclarent plus souvent une baisse de salaire dans la nouvelle entreprise (34 contre 15 %)³. Quant aux modes juridiques de départ, les démissions débouchent souvent et rapidement sur un nouvel emploi et sont majoritairement associées à une meilleure rémunération. Les salariés ayant connu une fin de contrat retrouvent également majoritairement un emploi, mais rarement une augmentation de salaire (un quart seulement). Les salariés licenciés se trouvent dans les situations les moins avantageuses : moins de la moitié a connu une nouvelle période d'emploi et, parmi eux, près de la moitié a déclaré une baisse de salaire.

3.3. Quand la formation en entreprise joue un rôle limité dans les parcours professionnels

La formation suivie en entreprise réduit-elle les risques d'une trajectoire marquée par le chômage durable ? Augmente-elle les chances de retrouver rapidement un nouvel emploi ?

Pour mieux comprendre les parcours des salariés en cas de mobilité externe, nous nous intéressons aux déterminants des trajectoires observées, ainsi qu'à la place de la formation suivie en entreprise parmi ces déterminants. Dans un premier temps, nous analysons la probabilité de suivre chaque type de trajectoire en estimant un modèle logistique multinomial (tableau 5).

³ Ces différences se confirment « toutes choses égales par ailleurs ».

Tableau 5 • Résumé des résultats des estimations du modèle logit multinomial

Principales variables significatives [§]	Modèle logit multinomial Réf. Trajectoire « Emploi / indépendance »		
	Toujours en entreprise	Chômage ou inactivité durables	Chaotiques et autres
Formation au travail	+***	***	**
Age	ns	***	ns
Age2	ns	***	ns
Salariés diplômés du supérieur	ns	**	ns
Conjoint en emploi	ns	ns	**
Pb de santé	ns	***	***
<i>Contrat en déc. 2013</i>			
CDI à temps complet	Réf.	Réf.	Réf.
CDI à temps partiel	***	***	ns
CDD et intérim	***	ns	**
Plan de licenciement dans l'entreprise en 2012-15	ns	***	ns
Zone d'emploi à taux de chômage faible (1 ^e quartile)	ns	ns	**

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS- enquêtes 2015 et 2016.

Champ : les salariés du champ de Défis issus des entreprises de 10 salariés et plus, âgés de moins de 56 ans, hors apprentis et formation initiale.

[§] Les variables mobilisées dans le modèle : sexe, âge, âge au carré, CS, ancienneté dans l'entreprise, diplôme, situation familiale (couple, enfants à charge, conjoint en emploi), français de naissance, problème de santé, type de contrat en 2013, taille d'entreprise, plan de licenciement ou restructuration en 2012-15, secteur d'activité, région de résidence du salarié, type de la zone d'emploi de l'établissement où travaillait le salarié, indicatrice taux de chômage de la zone d'emploi en 2015 situé dans le 1^e quartile. * =significatif à 10 %, **=significatif à 5 %, ***=significatif à 1 %.

Le tableau ci-dessus illustre les principales variables qui semblent impacter les trajectoires professionnelles des salariés. On note une corrélation négative de la formation suivie dans l'entreprise avant le départ avec les trajectoires chaotiques et celles marquées par le chômage et inactivité durables. Comme attendu, la formation en entreprise est positivement associée au fait de ne pas connaître de mobilité externe. Cependant, ces corrélations n'indiquent pas nécessairement un lien de causalité. Une éventuelle présence de l'hétérogénéité inobservée et la sélection des salariés aussi bien dans la formation que dans la mobilité peuvent induire des biais dans les estimateurs de la variable formation.

Certaines caractéristiques individuelles et d'emploi sont également corrélées avec les trajectoires professionnelles observées. Ainsi, l'âge réduit d'abord la probabilité de suivre une trajectoire marquée par le chômage, mais à partir d'un point de retournement son effet s'inverse. Le fait d'avoir un conjoint en emploi diminue la probabilité d'une trajectoire chaotique, mais ne diminue pas le risque de chômage ou d'inactivité durables. À caractéristiques similaires, les diplômés du supérieur et les salariés qui étaient en CDI à temps partiel ont moins de risque de connaître une trajectoire de chômage ou d'inactivité durables, tandis que les salariés qui étaient en CDD ou intérim risquent plus de connaître une trajectoire chaotique.

Les caractéristiques de l'entreprise dans laquelle travaillait le salarié et celles du marché du travail local semblent aussi impacter les trajectoires professionnelles. Avoir travaillé dans une entreprise qui a connu un plan de licenciement augmente les risques d'une trajectoire marquée par le chômage ou inactivité durable. Travailler dans une zone d'emploi à taux de chômage plus faible ne semble pas

impacter significativement le risque de chômage durable, mais ces salariés connaissent moins souvent des trajectoires chaotiques.

Comme nous l'avons indiqué, les estimations présentées ci-dessus ne tiennent pas compte d'éventuels effets de sélection qui peuvent influencer les estimateurs des variables, en particulier de la formation. Les salariés qui quittent l'entreprise se distinguent des salariés qui y restent par certaines caractéristiques observées, mais ils peuvent aussi se distinguer par certaines caractéristiques non observées ou inobservables. D'un côté, les salariés qui choisissent de partir peuvent posséder un réseau professionnel leur permettant de préparer leur départ en prenant des contacts avec leur futur employeur, et c'est pour ces raisons qu'ils peuvent connaître les trajectoires les plus favorables. Dans ce cas, l'effet de la formation en entreprise sur la trajectoire professionnelle pourrait être surestimé puisque ces salariés sont par ailleurs plus nombreux et plus formés que les salariés « contraints ». D'un autre côté, on peut émettre l'hypothèse que les salariés amenés à quitter l'entreprise possèdent les caractéristiques inobservées qui, au contraire, augmentent les risques de chômage ou d'inactivité durables.

Pour tester ces deux hypothèses concernant la présence de l'hétérogénéité inobservée, nous estimons deux modèles probit à effets de sélection (Van de Ven et Van Pragg, 1981)⁴. L'équation de sélection porte sur la probabilité de mobilité externe. Dans le premier modèle, l'équation principale fournit la probabilité de suivre une trajectoire la plus « sécurisée » au sens de la stratégie européenne de flexicurité (emploi quasi-immédiat dans une autre entreprise ou travail indépendant versus les deux autres types de trajectoires réunis). Dans un deuxième modèle nous estimons les risques de suivre la trajectoire la plus défavorable, marquée par le chômage ou inactivité durables (versus les deux autres types de trajectoires). Le tableau ci-dessous résume les résultats des estimations des modèles probit prenant en compte les effets de sélection dans la mobilité externe.

La valeur positive et significative du paramètre de l'hétérogénéité inobservée (ρ) dans le modèle de la trajectoire dite sécurisée conforte l'hypothèse de l'existence des caractéristiques non observées des salariés qui quittent leur entreprise pour un autre emploi. Les caractéristiques inobservées influençant la mobilité externe sont positivement corrélées avec les chances d'avoir une trajectoire « sécurisée ». Le coefficient de la variable formation tenant compte de ce biais de sélection dans la mobilité n'est plus significatif, tandis que les effets des variables âge, diplôme du supérieur ou encore nationalité sont toujours observés dans le même sens que ceux obtenus par la régression logistique multinomiale. De plus, être dans une zone d'emploi à taux de chômage relativement faible semble augmenter les chances de suivre la trajectoire la plus favorable.

⁴ Ces estimations en deux étapes permettent de corriger les biais de sélection en introduisant dans l'équation principale (ici trajectoire) le facteur de contrôle de biais de sélection obtenu par l'estimation de l'équation de sélection (mobilité externe). L'estimation de l'équation de sélection nécessite l'introduction d'une variable supplémentaire qui ne figure pas dans l'équation principale. Ici cette variable, corrélée avec la mobilité externe mais non avec la trajectoire qui suit, est l'indicatrice d'un chômage long avant d'entrer dans l'entreprise.

Tableau 6 • Résumé des résultats des estimations des modèles probit à effets de sélection

Principales variables significatives ¹	Equation principale : Probabilité de suivre la trajectoire :		Equation de sélection : probabilité de départ
	« Emploi / Indépendance » vs les autres	« Chômage / inactivité » vs les autres	
Formation au travail	ns	ns	_***
Age	+**	ns	_***
Age2	-**	ns	+***
Salariés diplômés du supérieur	+*	-**	ns
Pb de santé	_***	+**	+**
Conjoint en emploi	+**	ns	ns
CDI temps complet	Ref.	Ref.	Ref.
CDI temps partiel	+**	_***	+***
CDD et intérim	+**	_***	+***
Plan de licenciement	ns	+*	+**
Taux de chômage ZE faible	+*	ns	ns
<i>rho</i>	+***	ns	//

Source : CNEFP-France compétences-Céreq, dispositif DEFIS- enquêtes 2015 et 2016.

Champ : les salariés du champ de Défis issus des entreprises de 10 salariés et plus, âgés de moins de 56 ans, hors apprentis et formation initiale.

¹Les variables mobilisées dans le modèle : sexe, âge, âge au carré, CS, ancienneté dans l'entreprise, diplôme, situation familiale (couple, enfants à charge, conjoint en emploi), français de naissance, problème de santé, type de contrat en 2013, taille d'entreprise, plan de licenciement ou restructuration en 2012-15, secteur d'activité, région de résidence du salarié, type de la zone d'emploi de l'établissement où travaillait le salarié, indicatrice taux de chômage de la zone d'emploi en 2015 situé dans le 1^e quartile.

* =significatif à 10 %, **=significatif à 5 %, ***=significatif à 1 %.

En revanche, les résultats des estimations de la probabilité de suivre la trajectoire « chômage et inactivité durables » versus les deux autres ne permettent pas de valider l'hypothèse de l'hétérogénéité inobservée car le paramètre « rho » n'est pas statistiquement significatif. On ne peut donc pas affirmer que les salariés qui quittent l'entreprise possèderaient des caractéristiques non observées qui augmentent les risques d'éloignement du marché du travail.

Cependant, ces résultats sont à interpréter avec précaution. Par exemple, la formation en entreprise n'est observée qu'à partir de 2014, alors que les salariés pourraient avoir suivi des formations antérieurement. De plus, la période de suivi est relativement courte pour pouvoir aborder un parcours. La mobilisation des données longitudinales de Defis 2015-2019 disponibles prochainement devrait permettre d'avoir une vision plus complète des trajectoires des salariés sur le marché du travail.

4. Conclusion

Ces résultats font ressortir trois principales conclusions. En premier lieu, ce travail met en lumière la diversité des facteurs et des contraintes qui pèsent sur les parcours des salariés. Parmi ces divers facteurs, la place de la formation en entreprise dans les parcours apparaît limitée. D'une part les entreprises privilégient la formation des salariés amenés à y évoluer. D'autre part, les salariés qui choisissent de quitter leur entreprise pour un autre emploi sont plus formés que les salariés contraints. S'agissant ici uniquement de la formation suivie en entreprise, le rôle de la formation suivie en dehors de l'entreprise ou dans le cadre du chômage devrait être étudié dans des travaux à venir.

En deuxième lieu, ce travail empirique montre que les circonstances de départ de l'entreprise restent un indicateur important de la différenciation des trajectoires qui s'ensuivent (Amossé *et al.*, 2011). Le clivage entre les trajectoires selon les types de mobilités reflète les contours des différents segments du marché du travail français. D'un côté, les salariés issus du « marché primaire supérieur » qui font le choix d'une mobilité, par exemple pour une meilleure rémunération. Pour eux il s'agit de « faire carrière », c'est-à-dire avoir un « parcours fait de mobilités choisies, joignant deux situations d'emploi entre lesquelles...la situation du salarié s'est améliorée » (Amossé *et al.*, 2011, p. 81). D'un autre côté, les salariés issus du « marché secondaire », passant d'un emploi à l'autre, souvent sans améliorations, et pour qui le chômage présente un caractère récurrent (Remillon, 2009). Enfin, les salariés issus du segment « primaire inférieur », pour lesquels les mobilités sont moins fréquentes, mais lorsqu'elles surviennent, il peut s'agir d'une transition critique venant « affecter le parcours attendu » (Amossé *et al.*, 2011, p. 82). Pour eux, le chômage « prend la forme d'une brusque rupture de trajectoire » (Remillon, 2009, p. 116), souvent de nature à aboutir à un chômage durable et une insécurité des revenus.

En troisième lieu, nos résultats interrogent l'articulation entre la sécurité du parcours et la flexibilité visée par les politiques d'emploi européennes et nationales. En effet, la flexicurité, telle qu'elle a été définie au niveau européen, envisage non seulement de faciliter les transitions sur le marché du travail, mais également de « faciliter la progression des travailleurs vers de meilleurs emplois, de favoriser la mobilité ascensionnelle et le développement optimal des talents » (CE, 2007, p. 5, cf. Caillaud et Zimmermann, 2011). Or les mobilités contraintes ne sont que rarement associées à une amélioration de la situation professionnelle.

Nos résultats interrogent enfin les modalités d'accompagnement des salariés contraints à quitter leur emploi par exemple suite à des restructurations. Plutôt qu'une gestion des conséquences des restructurations « à chaud », c'est une logique d'anticipation qui est à privilégier. Les dispositifs publics, tels que le conseil en évolution professionnelle (CEP) et le compte personnel de formation (CPF) pourraient permettre d'avancer dans cette direction, mais les entreprises ont aussi un rôle à jouer dans l'accompagnement des transitions professionnelles en lien avec les transformations qu'elles connaissent.

Références bibliographiques

- Amossé, T., Perraudin, C., & Petit, H. (2011). Mobilité et segmentation du marché du travail : quel parcours professionnel après avoir perdu ou quitté son emploi ? *Economie et Statistique*, 450, 79-105.
- Barbary, O., & Pinzon Sarmiento, L. M. (1998). *L'analyse harmonique qualitative et son application à la typologie des trajectoires individuelles. Mathématiques et Sciences humaines*, 144, 29-54.
- Beaujolin-Bellet, R., Bobbio, M., & Moulin, Y. (2009). Transitions professionnelles à l'issue de plans sociaux : des parcours chaotiques ? *Éducation permanente*, 181, décembre, 77-89.
- Bellit, S., & Détang-Dessendre, C. (2013). *Les trajectoires professionnelles des salariés agricoles*. CESAER, Document de travail.
- Béret, P., & Dupray, A. (1998). « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, 63(1), 61-80.
- Berton, F. (2013). Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises. *Travail et Emploi*, 136, 49-68.
- Blasco, S., Lè, J., & Monso, O. (2009). Formation continue en entreprise et promotion sociale : mythe ou réalité ? Insee, coll. « Insee Références ».
- Blasco, S., Crépon, B., & Kamionka, T. (2012). The Effects of On-the-Job and Out-of-employment Training Programmes on Labor Market Histories. *Cepremat Working Paper*, 1210.

- Bonvin, J.-M., Moachon, E., & Vero, J. (2011). Déchiffrer deux indicateurs européens de flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation Emploi*, 113, 15-32.
- Bruyère, M., & Lizé, L. (2012). Contrat de travail et sécurité des parcours sur le marché du travail. *Economie et Sociétés*, 634, 1129-1155.
- Caillaud, P., & Zimmermann, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités ». *Formation emploi*, 113, 33-48.
- Ferracci, M. (2006). *Évaluer la formation professionnelle*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Filatriau, O., & Nouël de Buzonnière, C. (2011). Les mobilités inter-entreprises choisies et contraintes. Dans *Emploi et salaire, édition 2011* (p. 55-67). Insee, coll. « Insee Références ».
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Économie et Statistique*, 306(1), 41-55.
- Heckman, J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1), 153-61
- Huttunen, K., Moen, J., & Salvanes, K. (2011). How Destructive is Creative Destruction? Effects of Job Loss on Job Mobility, Withdrawal and Income. *Journal of the European Economic Association*, 9(5), 840-870.
- Jolkkonen, A., Koistinen, P., Kurvinen, A., Lipiainen, L., Nummi, T., & Virtanen, P. (2018). Labour Market Attachment Following Major Workforce Downsizing: A Comparison of Displaced and Retained Workers. *Work, Employment and Society*, 32(6), 992-1010.
- Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives. *Éducation permanente*, 181, 11-22.
- Perez, C. (2013). Changements organisationnels et déstabilisation des salariés : quels modes de rupture des contrats de travail ? *Revue Française de Socioéconomie*, 12, 209-229.
- Remillon, D. (2009). Une typologie des parcours de chômage sur les marchés du travail. *Éducation permanente*, 181, 105-117.
- Signoretto, C. (2015). Les pratiques des employeurs en matière de rupture du CDI : un nouveau regard sur les règles de protection de l'emploi. *Travail et Emploi*, 142, 69-83.
- Stephanus, C. (2018). *Trajectoires professionnelles et dynamiques de formation des salariés*. Marseille, Céreq, coll. « Céreq Etudes » (n° 17). URL : <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Etudes/Trajectoires-professionnelles-et-dynamiques-de-formation-des-salaries>
- Van de Ven, W. P. M. M., & Van Pragg, B. M. S. (1981). The demand for deductibles in private health insurance: A probit model with sample selection. *Journal of Econometrics*, 17, 229-252.

Atelier 2 – Trajectoires et parcours

Les sortants d'apprentissage au prisme du budget de l'État : une analyse coût-bénéfice des trajectoires professionnelles entre apprentis et lycéens professionnels

Éric Kulanthaivelu*

L'apprentissage représente aujourd'hui un axe de réflexion important en termes de formation et de politique d'emploi des jeunes. Au travers d'une analyse coût-bénéfice, cet article a pour ambition d'évaluer la capacité de rendement de l'apprentissage relativement à celle du lycée professionnel pour les diplômés de CAP/BEP. Ce niveau de formation demeure le plus exposé au risque de chômage.

Au cours des trois et cinq années qui suivent la fin de la scolarité, pour chaque jeune diplômé d'une formation en apprentissage, et chaque jeune diplômé d'une formation scolaire traditionnelle, il s'agit de faire la différence entre les dépenses publiques dont ils ont bénéficié sur le marché de l'emploi – indemnités chômage, dépenses d'accompagnement et de formation professionnelle – et les recettes sous forme de cotisations sociales.

Les cohortes étudiées sont tirées des enquêtes Génération 2010 (interrogations à trois et cinq ans). L'enquête Génération recense l'entrée dans la vie active d'un échantillon de jeunes ayant quitté le système scolaire à l'issue d'une même année. Selon les situations professionnelles, nous imputons des coûts ou des bénéfices pour les finances publiques en croisant plusieurs sources : Pôle emploi, mission locale et Dares. En l'absence de sources disponibles permettant de suivre à la fois les trajectoires dans le service public de l'emploi et sur le marché du travail, le chiffrage des coûts est effectué avec des données agrégées, lorsque les bénéfices sont individualisés.

Nos statistiques descriptives montrent que l'accès à l'apprentissage peut être particulièrement déterministe. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous examinons la présence d'une corrélation ou non entre l'apprentissage et une plus grande rentabilité pour les finances publiques à l'aide de régressions linéaires exploratoires. Ensuite, nous tentons de corriger des effets spécifiques à chaque groupe en utilisant un modèle de *matching* avec score de propension. En effet, l'estimation par régression linéaire induit des biais de sélection, et ne permet pas de prendre en compte les déterminants de l'entrée en apprentissage, ce qui peut tendre à surestimer les résultats.

S'il existe peu ou pas de résultat sur l'efficacité de l'apprentissage, un certain nombre de travaux tentent d'évaluer son efficacité en termes de retour à l'emploi plus rapide, ou bien de meilleure qualité, en prenant aussi comme situation contrefactuelle celle de passer par une scolarité traditionnelle (Simonnet & Ulrich, 2000 ; Abriac, Rathelot & Sanchez, 2009 ; Cart, Léné & Toutin 2018).

Au-delà des études d'impact, qui permettent de mesurer l'efficacité d'une politique publique de l'emploi, et dans un contexte de rationalisation budgétaire, il est utile de ramener les effets des politiques à leur coût. À travers un indicateur synthétique captant des éléments tels que les variations salariales, le coût du chômage évité, ou celui alloué aux formations professionnelles, les différences monétaires dans l'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage ou lycée professionnel sont mises en exergue. Nos résultats font état d'un différentiel de coûts et de bénéfices en faveur de l'apprentissage à trois ans, ainsi qu'à cinq ans.

* Département des politiques de l'emploi, Dares, ministère du Travail, eric.kulanthaivelu@travail.gouv.fr.

Le reste de cet article se constitue comme suit : la section suivante présente les données, quelques statistiques descriptives et la stratégie d'estimation ; celle d'après fournit les résultats de l'analyse coût-bénéfice ; une troisième section explicite les limites de celle-ci, et la dernière section conclut.

1. Méthodologie

1.1. Une approche par le calcul des coûts et des bénéfices

1.1.1. Le principe de l'analyse coût-bénéfice

Nous choisissons d'évaluer les coûts et les bénéfices nets pour les finances publiques à la suite d'un passage par l'apprentissage ou d'une formation en lycée professionnel comme la somme de flux monétaires entrants et sortants générés par un individu, depuis leur sortie de formation initiale jusqu'à cinq ans après celle-ci.

Une approche coût-bénéfice est peu courante sur ce champ, voire inexistante dans le cas français. Mühlmann (2016) analyse les coûts et les bénéfices liés au recrutement d'un apprenti pour une entreprise. Sous le même angle, Jansen, Pfeifer, Schönfeld & Wenzelmann (2015a), ou Strupler & Wolter (2012), effectuent une analyse coût-bénéfice de l'apprentissage en exploitant respectivement une enquête allemande et suisse. Notre étude vise à dresser un bilan pour les finances publiques, ce qui marque une autre rupture avec les autres papiers de recherche sur cette thématique, qui se placent du point de vue de l'employeur, ou bien de l'étudiant à court-terme.

La construction de notre indicateur repose sur les parcours de jeunes sortis d'une formation scolaire classique ou en apprentissage en 2010 recensés dans les enquêtes Génération 2010 à trois ans, et à cinq ans en affectant des coûts et des bénéfices pour les pouvoirs publics suite aux passages par chacune des différentes situations possibles sur le marché de l'emploi : inactivité, formation, emploi, et chômage. Ainsi, les coûts et les bénéfices varient pour chaque individu car les trajectoires de chacun divergent potentiellement.

1.1.2. Les dépenses prises en compte

Pour chaque individu retenu dans l'étude, nous calculons les dépenses et les recettes qui lui sont associées du point de vue des finances publiques. Nous prenons en compte le coût d'accompagnement par les structures de service public de l'emploi, des formations professionnelles, et du versement des allocations chômage (tableau 1). L'année de référence pour les coûts est 2015.

Le coût moyen d'un mois d'accompagnement est obtenu en calculant la moyenne pondérée des dépenses d'accompagnement « conseil en évolution professionnelle »¹ versées par Pôle emploi aux bénéficiaires des parcours guidé, renforcé, global, et celles versées par la mission locale au titre de leurs charges d'exploitation. Ce coût est calculé comme le quotient des dépenses d'accompagnement effectuées sur l'année 2015 par le stock mensuel moyen de demandeurs d'emploi dans la structure. Nous tenons aussi compte des doubles-comptes entre les deux structures pour leur affecter les deux coûts.

Ensuite, le coût mensuel moyen du chômage indemnisé en 2015 correspond à la moyenne pondérée des allocations d'aide au retour à l'emploi, d'aide au retour à l'emploi formation, de sécurisation professionnelle, spécifique de reclassement, et de transition professionnelle, à destination des moins de 25 ans titulaires d'un CAP/BEP².

¹ Les dépenses d'accueil (y compris accueil téléphonique), ou d'accompagnement dans la reprise ou création d'entreprise exclues.

² Source : Pôle emploi, fichier historique statistique.

Enfin, le coût moyen d'un mois de formation professionnelle se limite aux coûts pédagogiques des formations. Il est calculé sur le champ des stages de formation organisés par les Régions, financés par l'État en faveur des publics fragiles, des contrats de volontariat pour l'insertion et des formations conventionnées (AFC) de Pôle emploi. Les dépenses totales effectuées envers les jeunes de moins de 25 ans, sont rapportées à l'effectif mensuel moyen de ces jeunes sur l'année 2015³.

Pour chaque individu, nous multiplions chacune de ces indemnités moyennes par la durée passée dans ces situations en trois ans, et cinq ans.

Tableau 1 • Coûts moyens imputables aux différentes situations de chômage des individus post-scolarité, en euros

	Coût mensuel moyen en 2015, en euros
Accompagnement chômeurs (CEP)	38
Allocation chômage	677
Formation professionnelle	725

Lecture : En 2015, un mois de chômage indemnisé coûtait en moyenne 677 euros pour un jeune de moins de 25 ans sortant de CAP/BEP.

Champ : France entière. Sources : Dares, Mission Locale, Pôle Emploi, traitements Dares.

1.1.3. Les recettes post-scolarité

Les gains pour les finances publiques post-scolarité correspondent aux cotisations salariales et patronales collectées sur chaque épisode d'emploi déclaré par un jeune. L'enquête Génération ne recensant que les salaires nets, nous avons valorisé ces salaires avec les taux de cotisations en vigueur en 2017 (annexe A), afin de calculer le salaire brut, puis super-brut. Ces cotisations sont calculées en incluant les exonérations de charges patronales telles que les allègements Fillon et CICE. Dans le calcul de nos recettes, nous ne distinguons pas les sous-champs des finances sociales ou finances locales. En effet, nous couvrons toutes les formes de cotisations sociales liées à l'exercice d'une activité rémunérée, indépendamment du collecteur de la taxe en question. Les pendants associés en termes de coûts ne sont pas intégrés lorsqu'ils sortent du cadre du marché du travail exclusivement : par exemple, les frais de santé d'un jeune dans le cas du volet sécurité sociale.

1.1.4. Indicateur synthétique

Conformément à une analyse coût-bénéfice, notre variable d'intérêt se définit de la manière suivante pour chaque jeune i :

$$\begin{aligned}
 y_{i,n} &= \sum_{k=0}^n \text{coûts}_{i,k} - \text{bénéfices}_{i,k} \\
 &= \sum_{k=0}^n (\text{allocations chômage versées}_{i,k} + \text{formations professionnelles financées}_{i,k} \\
 &\quad + \text{dépenses d'accompagnement}_{i,k}) - \text{cotisations sociales cumulées}_{i,k} \\
 &= \sum_{k=0}^n (n_{i,k}^{cho} * c^{cho}) + (n_{i,k}^{for} * c^{for}) + (n_{i,k}^{acc} * c^{acc}) - \left(\sum_j (w_{j,i,k} * (\tau_{j,i,k}^{sal} + \tau_{j,i,k}^{pat})) * t_{j,i,k} \right)
 \end{aligned}$$

Avec k étant l'année post-scolarité considérée, l'horizon temporel n peut prendre la valeur 3 ou 5. j un épisode d'emploi survenu au cours de l'année et t la durée en mois correspondant à cet épisode. τ^{sal} et τ^{pat} sont respectivement les taux de cotisations salariales et patronales associés au salaire brut w perçu durant l'épisode.

³ Source : Eurostat, Politiques du marché du travail.

n^{cho} le nombre de mois passés en chômage indemnisé, n^{for} en formation professionnelle, et n^{acc} en chômage non indemnisé. c^{cho} , c^{for} , c^{acc} les coûts associés à ces différentes situations, et renseignés dans le tableau 1. Par ailleurs, nous postulons qu'un mois de chômage non indemnisé n'exclut pas un accompagnement de la part du système public de l'emploi.

Notre indicateur s'ajuste ainsi aux variations de catégorie d'entreprise et à la durée d'emploi d'un individu au fil de son parcours. Ensuite, cette variable dépendante est croissante avec les coûts et est donc sensible aux coûts évités. Il existe d'autres types de prélèvements comme l'impôt sur le revenu, ou d'autres composants de coûts tels que les minimas sociaux, mais ne sont pas considérés dans cette étude qui se concentre sur les aspects spécifiques au marché de l'emploi. Enfin, il est important de préciser que l'indicateur se restreint à l'analyse des coûts et bénéfices directs (allocations, coûts pédagogiques, prélèvements, exonérations...), et ne s'étend pas jusqu'aux coûts et bénéfices indirects (externalités sur l'entourage, bénéfices en terme de santé, bien-être...).

1.2. Statistiques descriptives

Le premier groupe rassemble les apprentis diplômés de leur formation CAP/BEP (hors mentions complémentaires) au cours de l'année scolaire 2009-2010. Le second groupe contient l'ensemble des jeunes ayant obtenu le même diplôme en lycée professionnel, au cours de la même année scolaire.

Nos statistiques descriptives, couplées aux connaissances apportées par la littérature sur l'accès à l'apprentissage nous permettent d'identifier des profils de jeunes ayant une propension plus forte de choisir cette voie de formation plutôt qu'une formation scolaire classique.

1.2.1. Caractéristiques individuelles spécifiques des jeunes apprentis et lycéens professionnels

Les caractéristiques divergent sur plusieurs points (tableau 2). Les lycées professionnels présentent globalement une plus grande mixité sociale. La part des femmes y est plus grande, tout comme la part de jeunes nés d'au moins un parent immigré. Les lycéens professionnels ont plus épisodiquement une mère ouvrière à la date de fin des études, mais dans le même temps, les apprentis indiquent plus souvent avoir des parents cadres. Les apprentis ont plus souvent une mère diplômée. Dans l'ensemble, les sortants d'apprentissage semblent avoir une situation sur le marché de l'emploi plus favorable aux dates des enquêtes (+8,3 pts en emploi à trois ans, puis +7,6 pts à cinq ans). Les caractéristiques des répondants dans notre seconde base de données ne sont pas très différentes au sein des deux groupes.

Tableau 2 • Caractéristiques moyennes des individus dans les interrogations à trois ans et cinq ans

	Interrogation à 3 ans		Interrogation à 5 ans	
	Apprentis	Lycéens pro	Apprentis	Lycéens pro
Sexe				
<i>Hommes</i>	70,0	62,6	69,9	61,7
<i>Femmes</i>	30,0	37,4	30,1	38,3
Age en 2010				
<i>Moyen</i>	19,2	19,3	19,1	19,3
<i>Médian</i>	19,0	19,0	19,0	19,0
Redoublement avant la 6ème	36,5	36,7	37,3	36,8
Né(e) d'une mère ou d'un père né à l'étranger	15,5	20,4	16,5	21,5
Niveau d'études de la mère				
<i>Sans diplôme</i>	35,6	40,4	37,5	39,0
<i>CAP/BEP</i>	37,3	35,6	34,0	35,3
<i>Baccalauréat ou plus</i>	27,1	24,0	28,5	25,9
CSP de la mère à la date de fin des études				
<i>Ouvrière</i>	30,3	25,4	31,1	22,5
<i>Employée</i>	50,3	60,7	51,1	63,4
<i>Profession intermédiaire, technicienne</i>	4,1	4,0	2,9	4,7
<i>Cadre, profession libérale</i>	7,4	5,2	6,8	5,3
<i>Artisan, chef d'entreprise</i>	6,0	3,5	5,9	2,7
<i>Agricultrice</i>	1,9	1,2	2,2	1,4
CSP du père à la date de fin des études				
<i>Ouvrier</i>	40,3	39,5	39,8	40,1
<i>Ile de France</i>	12,0	12,2	12,7	12,9
<i>Auvergne - Rhône Alpes</i>	11,0	12,1	11,8	12,7
<i>Hauts de France</i>	6,5	12,8	6,2	11,8
<i>Nouvelle Aquitaine</i>	10,4	8,5	10,5	8,7
<i>Occitanie</i>	9,4	7,6	9,1	7,4
<i>Grand-Est</i>	9,2	7,5	11,2	7,8
<i>Bretagne</i>	5,5	6,2	4,9	5,7
<i>Centre - Val de Loire</i>	4,9	4,1	4,3	3,6
<i>Corse</i>	0,5	0,6	0,3	0,9
<i>Normandie</i>	6,4	6,1	6,5	6,1
<i>Pays de la Loire</i>	7,9	5,6	8,3	5,6
<i>Provence Alpes Côte d'Azur</i>	9,7	6,9	7,5	7,4
<i>DOM</i>	1,5	5,6	1,8	5,8
<i>Bourgogne - Franche Comté</i>	5,1	4,2	4,9	3,6
Appartenance à une zone urbaine sensible	4,2	9,7	4,0	10,2
Situation de l'enquêté à la date de l'enquête				
<i>Emploi</i>	68,8	60,5	77,7	70,1
<i>Chômage</i>	23,9	28,5	16,2	20,9
<i>Inactivité</i>	3,3	5,1	2,5	6,2
<i>Formation</i>	1,4	2,0	1,7	1,1
<i>Reprise d'études</i>	2,6	3,9	1,9	1,7
Effectif dans l'échantillon	1538	1845	652	778

Lecture : en 2013, 68,8 % des répondants diplômés d'un CAP/BEP en apprentissage étaient en emploi à la date de l'enquête.

Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

Les spécialités de formation diffèrent également selon les deux groupes (Annexe B). Cette répartition disparate peut s'expliquer par le fait que certaines spécialités telles que « spécialités plurivalentes sanitaires et sociales » ont peu de capacité d'accueil en apprentissage, ce qui implique que la majorité des jeunes choisissant cette spécialité devront passer par un lycée professionnel. En ce sens, nous restreignons notre échantillon aux seules spécialités préparées par les deux voies de formation, et présentes simultanément dans notre échantillon. Afin de répondre également à un objectif de taille minimale d'effectif par spécialité, nous ajoutons un seuil de tolérance fixé à 10 % par spécialité (Le Rhun & Marchal, 2017). Les spécialités concentrant plus de 90 % des jeunes dans l'une des deux voies sont exclues.

Ces analyses coïncident avec la littérature sur l'apprentissage, qui souligne l'aspect déterministe de l'apprentissage à travers l'existence de profils aux caractéristiques spécifiques entre les deux populations (Guillerm, Pesonel & Testas, 2018).

Le rapport Cereq/Injep sur les discriminations d'accès à l'apprentissage (2017) explicite les mécanismes structurels qui excluent certains jeunes de l'apprentissage. L'ouverture de l'apprentissage à l'ensemble des niveaux de formation avec la loi Séguin en 1987, accompagnée de campagnes de promotion auraient contribué à une dévalorisation de l'enseignement professionnel en lycée tant auprès des élèves qu'auprès des parents. Et, les places en apprentissage étant limitées et inégalement réparties géographiquement, les chances d'accès à ce mode de formation ont été graduellement sensibles aux ressources économiques, sociales et culturelles des candidats. Ce rapport montre que les chances d'accès à l'apprentissage sont inégales. Les candidats à l'apprentissage font face à des discriminations qui s'articulent autour de plusieurs axes et sont liées au fait qu'un accès à l'apprentissage est conditionné à un accès préalable à l'entreprise. Malgré leur motivation, les candidats sont soumis à des discriminations par le genre, l'appartenance ethnique, ou l'origine sociale. Le milieu social peut témoigner du manque de codes, conventions, ou réseau relationnel voire moyens de locomotion, et peut être un handicap. *In fine*, les candidats refusés révèlent être souvent issus de milieux populaires, avec des environnements familiaux marqués par le chômage, la précarité ou l'immigration. Enfin, le poids des socialisations familiales est mis en avant. Les aspirations vis-à-vis de la scolarité varient selon la culture familiale : l'accès à l'apprentissage est favorisé lorsqu'il s'inscrit dans une vocation ou est permise par un plus grand étayage familial⁴.

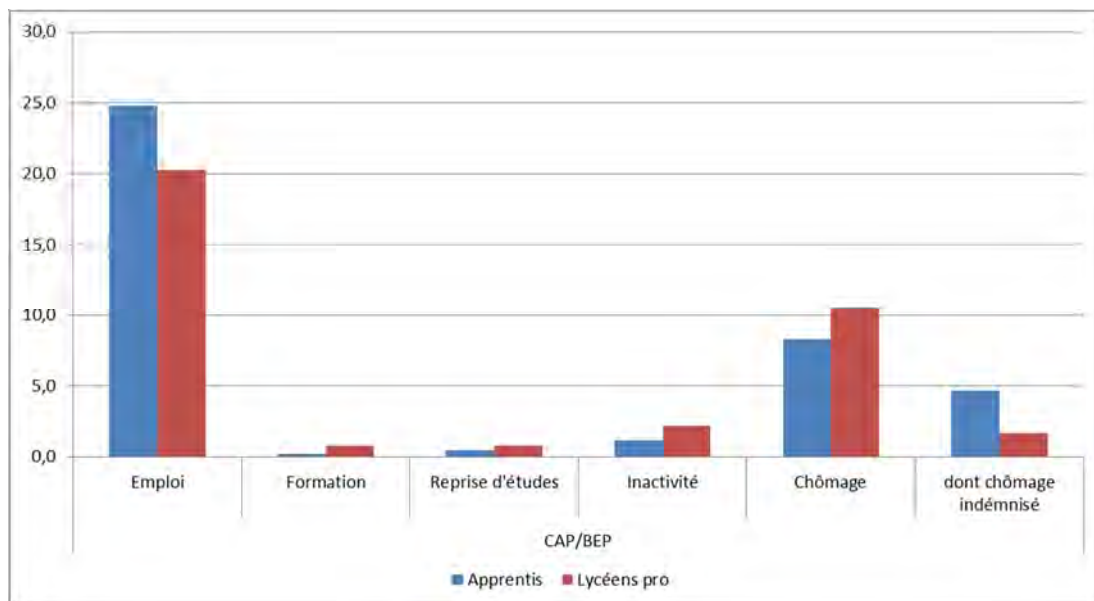
1.2.2. Devenir des jeunes trois ans et cinq ans après la fin des études initiales

Les graphiques 1 et 2 fournissent des éléments de statistiques descriptives à trois et cinq ans sur le nombre de mois passés par les jeunes, en moyenne, dans les différentes situations sur le marché de l'emploi. Ces informations forment une clé de lecture décisive pour notre analyse coût-bénéfice. En moyenne, à trois ans, les apprentis ont accumulé plus d'épisodes d'emploi et moins de périodes de formation ou d'inactivité. Malgré un plus grand nombre de mois passés au chômage par les sortants de lycée professionnel (10,6 contre 8,3 chez les sortants d'apprentissage), la part de chômage indemnisé est plus forte chez les apprentis (+3,0 mois).

À cinq ans, cette situation favorable sur le marché de l'emploi se renforce pour les apprentis. En effet, cinq ans après la sortie des études initiales, le différentiel de durée moyenne en période d'emploi a augmenté de 1,7 mois entre anciens apprentis et les lycéens professionnels. Les tendances en termes de nombre de mois passés en formation professionnelle, reprise d'études ou inactivité observées à trois ans se maintiennent. Cependant, l'écart relatif au chômage indemnisé s'amenuise de 0,7 mois.

⁴ Préférence du travail par rapport à la scolarité, aide à l'écriture d'un CV, accompagnement dans la recherche d'un maître d'apprentissage, plus grande connaissance du système éducatif et des filières proposées...

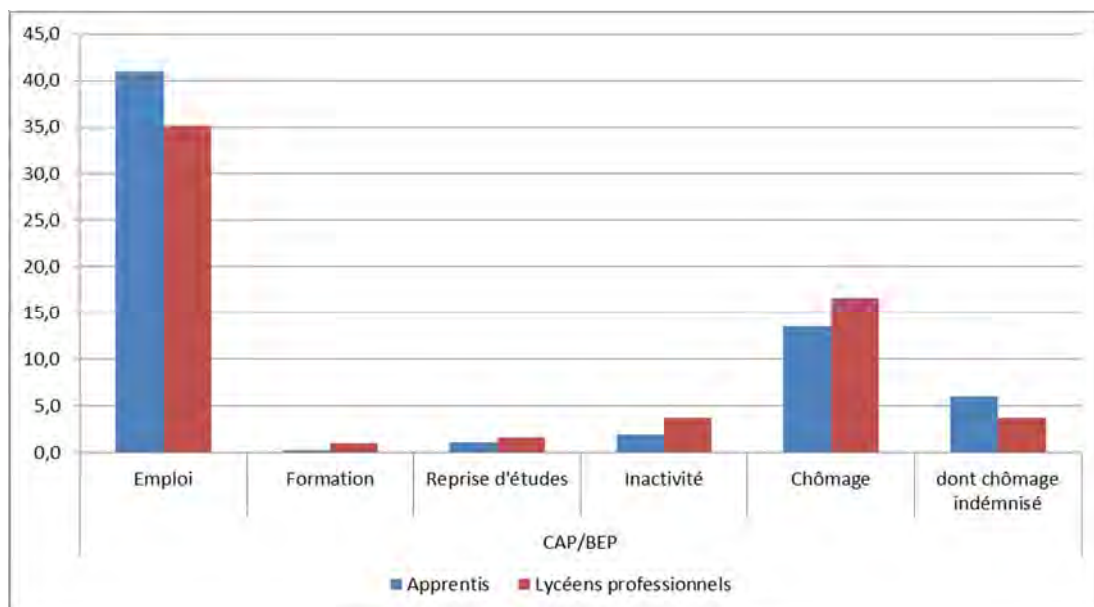
Graphique 1 • Nombre moyen de mois passés dans les différentes situations sur le marché de l'emploi, à trois ans



Lecture : en 2013, les sortants d'apprentissage en CAP/BEP ont passé en moyenne 0,5 mois en phase de reprise d'études contre 0,8 pour les sortants de lycée professionnel.

Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

Graphique 2 • Nombre moyen de mois passés dans les différentes situations sur le marché de l'emploi, à cinq ans



Lecture : en 2015, les sortants d'apprentissage en CAP/BEP ont passé en moyenne 2,0 mois en phase d'inactivité contre 3,7 pour les sortants de lycée professionnel.

Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

1.3. Stratégie d'estimation

Nous optons pour une approche microéconométrique en deux étapes. Tout d'abord, nous examinons à l'aide d'une méthode des moindres carrés ordinaire s'il existe ou non une corrélation entre un rendement pour les pouvoirs publics, et le passage par une formation en apprentissage plutôt qu'une scolarité en lycée professionnel. Ensuite, en nous basant sur une méthode d'estimation par appariement, nous estimons l'effet de la scolarité des apprentis sur le coût pour les finances publiques.

La principale difficulté réside dans la correction du biais lié au caractère potentiellement endogène du fait de passer par l'apprentissage. En effet, l'accès à l'apprentissage dépend de caractéristiques observées ou inobservées telles que la motivation, le réseau relationnel, le comportement ou le savoir-être. L'établissement d'une simple corrélation par le biais d'une régression linéaire ne saurait considérer les interdépendances avec ces caractéristiques, ce qui surestimerait les effets obtenus. Pour corriger ce biais d'endogénéité, nous utilisons une méthode de *matching*. Nous utilisons celle du score de propension, décrite par Rosenbaum & Rubin (1983). Le *matching* sur score de propension nous permet d'amoinrir ce biais de sélectivité. En effet, la sous-section précédente nous éclaire sur le fait que les deux populations possèdent des caractéristiques différentes, et que beaucoup d'inobservables susceptibles de guider le choix vers une filière d'apprentissage, peuvent être captés voire déterminés par des paramètres sociodémographiques.

Néanmoins, cet appariement s'effectue sous l'hypothèse d'une indépendance entre la variable de résultat et de traitement, conditionnellement aux variables observables. Les enquêtes ont la particularité de disposer d'une large batterie de variables, ce qui permet de rendre crédible cette hypothèse si les observables sont judicieusement choisis. En ce sens, nous intégrons les caractéristiques sociodémographiques déterminantes dans l'orientation vers l'apprentissage (âge, sexe, niveau d'études de la mère, CSP des parents, naissance d'au moins un parent à l'étranger, appartenance à une ZUS). Le niveau scolaire de l'apprenti ou élève est aussi contrôlé par le redoublement avant la sixième, témoignant de difficultés scolaires juvéniles ou d'absence future d'appétence pour la discipline scolaire. Le niveau scolaire est aussi un signal pour le maître d'apprentissage, qui peut consulter le bulletin scolaire d'un candidat à l'apprentissage afin de le sélectionner. Enfin, nous ajoutons l'information sur la région de scolarité. En effet, la loi sur la décentralisation de la formation professionnelle et de l'apprentissage du 7 janvier 1983 a placé les régions comme pivot du système et a eu pour conséquence l'émergence d'une hétérogénéité à la fois dans l'accès et l'orientation des jeunes vers l'apprentissage.

La prise en compte de toutes ces données nous permet de construire une situation de référence, puis comparer les coûts et bénéfices monétaires dans les deux cursus de manière non biaisée.

La construction de ce contrefactuel s'effectue par la méthode du plus proche voisin, avec remplacement, qui consiste à retenir, pour chaque individu traité, l'observation dans le groupe de lycéens professionnels ayant le score de propension le plus proche du sien. Finalement, notre estimateur s'écrit comme :

$$\Delta = E[Y_{i,1} - Y_{i,0} | T = 1] = \frac{1}{N_{app}} \sum_{i=1}^{N_{app}} (Y_{i,1} - \tilde{Y}_{i,0}),$$

avec N_{app} le nombre d'apprentis dans l'échantillon, $Y_{i,1}$ le rendement pour les finances publiques dû au passage d'un jeune par l'apprentissage, et $\tilde{Y}_{i,0}$, la variable du rendement associé au plus proche voisin de l'individu i ayant suivi son cursus scolaire en lycée professionnel.

2. Résultats

2.1. Régressions linéaires exploratoires

Nos résultats mettent en évidence une corrélation entre une rentabilité accrue pour les finances publiques et le fait d'être passé par l'apprentissage plutôt qu'en lycée professionnel. Dans nos séries de régressions linéaires (Annexe C), trois spécifications log-linéaires sont choisies. La première ne possède que notre variable explicative principale : le passage par l'apprentissage. *A priori*, cette première spécification devrait surestimer les résultats du fait des effets de sélectivité. Une seconde spécification apporte quelques variables de contrôle telles que le sexe, le secteur de spécialité, ou la région. Enfin, une troisième spécification fait intervenir des croisements entre apprentissage et région de formation, sexe et spécialité de formation.

Nos premiers résultats corroborent donc une corrélation positive entre apprentissage et une insertion favorisée sur le marché du travail. Plusieurs autres évaluations comparatives sur des données françaises⁵ entre ces deux voies de formation aboutissent aux mêmes conclusions (Sollogoub & Ulrich, 1999 ; Simonnet & Ulrich, 2000).

2.2. Matching avec score de propension

En utilisant une méthode d'appariement sur score de propension, nous captions les effets dus aux observables en calculant la probabilité d'être en apprentissage en première étape d'appariement⁶, et en comparant ensuite un jeune sortant de la filière en apprentissage, avec un jeune aux caractéristiques identiques diplômé de lycée professionnel. Les résultats sont plus faibles que ceux obtenus avec les régressions linéaires (tableau 3). Ils s'établissent entre plus grande rentabilité de 1,1 % à trois ans, puis 1,9 % à cinq ans en moyenne par apprenti. La significativité des résultats est vérifiée, et un phénomène d'amplification est observé avec le temps. Cependant, la construction de notre variable d'intérêt reposant sur une construction multidimensionnelle, il est utile d'affiner les résultats en segmentant selon ses multiples composants.

Tableau 3 • Matching avec score de propension

	N+3	N+5
Effet scolarité spécifique	-0,011** (0,005)	-0,019* (0,010)
Observations	2104	807

Note : * significatif à 10 % ; ** significatif à 5 % ; *** significatif à 1 % ; Abadie-Imbens *standard error* entre parenthèses.
Lecture : toutes choses égales par ailleurs, en 2013, le fait d'obtenir un CAP ou un BEP en apprentissage trois ans auparavant accentue en moyenne la rentabilité pour les finances publiques de 1,1 % par rapport aux sortants de lycée professionnels. Avec un écart-type de 0,5 %, ce coefficient est significativement différent de zéro au seuil de 5 %.
Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

2.3. Décomposition de la variable d'intérêt

En conservant la méthode d'appariement sur score de propension et l'étude de semi-élasticité, nous décomposons la variable d'intérêt pour pouvoir analyser la structure des résultats (tableau 4). La première étape du *matching* s'effectue avec les mêmes observables que précédemment. L'analyse des résultats montre que la rentabilité inférée est majoritairement due à davantage de cotisations sociales patronales et salariales collectées sur les épisodes d'emploi, et ce, en dépit d'un coût lié au

⁵ Groot & Plug (1998) trouvent des résultats plus mitigés sur des données d'enquête néerlandaise.

⁶ Utilisation d'un modèle logit en première étape.

chômage indemnisé qui est supérieur à trois et cinq ans. À trois ans, les cotisations sociales récupérées atteignent +24,4 % pour les apprentis, et +20,1 % à cinq ans. Le passage par l'apprentissage est aussi associé à une économie de 17,1 % à trois ans, puis 21,1 % à cinq ans en termes de d'accompagnement dans la recherche d'emploi. Les estimations sur les dépenses en formation professionnelle ne sont pas significatives.

Les résultats obtenus sont conformes à certaines intuitions. En effet, les anciens apprentis ont une propension à percevoir du chômage indemnisé plus forte que les sortants de lycée professionnel du fait de leur emploi au cours de leurs études. Ensuite, si l'apprentissage est efficace, les anciens apprentis se retrouvent aussi face à un risque de chômage moins élevé. Le surplus de cotisations sociales collecté à horizon de trois et cinq ans pour les deux cohortes va dans le sens de cette interprétation.

Tableau 4 • Matching avec score de propension – décomposition de la variable d'intérêt

		Cotisations récupérées depuis la sortie de formation	Dépenses en chômage indemnisées depuis la sortie de formation	Dépenses en chômage non indemnisées depuis la sortie de formation	Dépenses en formation professionnelle depuis la sortie de formation
N+3	Effet scolarité spécifique	+ 0,244*** (0,089)	+ 0,121*** (0,021)	- 0,171*** (0,032)	- 0,005 (0,007)
	Observations	2 104	2 104	2 104	2 104
N+5	Effet scolarité spécifique	+ 0,201** (0,144)	+ 0,086* (0,052)	- 0,211*** (0,063)	- 0,019 (0,015)
	Observations	807	807	807	807

Note : * significatif à 10 % ; ** significatif à 5 % ; *** significatif à 1 % ; Abadie-Imbens *standard error* entre parenthèses.
Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, en 2015, le fait d'obtenir un CAP ou un BEP en apprentissage augmente en moyenne les cotisations récupérées par l'Etat de 20,1 % par rapport aux sortants de lycée professionnel (significatif à 5 %).
A contrario, sur cinq années cumulées, le coût lié au chômage indemnisé pour les sortants d'apprentissage est supérieur de 8,6 % (significatif à 10 %).
Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

3. Limites

Les estimations faites dans cet article rassemblent des données de nature et de source différentes. Le degré de précision peut donc varier entre les informations sur les coûts et les bénéfices. Par exemple, les chiffres issus de Pôle Emploi, relatifs aux coûts d'accompagnement des chômeurs n'isolent pas les dépenses en faveur des jeunes, qui constituent majoritairement notre échantillon. Ils n'isolent pas non plus les titulaires de CAP/BEP, tout comme nos chiffres sur les dépenses de formation professionnelle. Notre chiffrage agrégé du coût du chômage indemnisé tient compte de ces deux ventilations. Toutefois, notre estimation de ce coût est aussi sujette à critique. Une segmentation supplémentaire entre apprentis et non-apprentis aurait permis d'accroître le réalisme du modèle, car les anciens apprentis bénéficient sans doute d'une allocation chômage moyenne supérieure à celle des lycéens professionnels du fait de leur emploi au cours de leurs études. Néanmoins, une telle estimation permet *a minima* de mettre en exergue les différences propres aux trajectoires des jeunes.

Par essence, les analyses coût-bénéfice possèdent plusieurs limites. Les résultats obtenus sont fortement conditionnés par un certain nombre de choix : la situation contrefactuelle à laquelle on souhaite se comparer, les différents coûts ou bénéfices considérés, ou encore l'horizon temporel

choisi. Il est nécessaire de rappeler que l'évaluation du différentiel de rentabilité n'est faite dans ce papier qu'à moyen terme. Un projet de recherche futur pourrait étudier ce qu'il se produit à plus long terme, ou intégrer les coûts pédagogiques. Enfin, s'agissant ici d'une analyse coût-bénéfice et non coût-efficacité, notre étude ne prend en compte que les aspects monétarisés, et non les aspects qualitatifs, comme ceux relatifs à la nature des compétences acquises lors des parcours scolaires.

Conclusion

Les deux voies de formation que sont l'apprentissage et le lycée professionnel rentrent dans la logique de Becker (1964), qui esquisse une distinction entre compétences spécifiques et générales. En effet, lorsque l'apprentissage s'inscrit plutôt dans une logique de transmission des savoir-faire et aurait davantage pour but une adaptation directe à un emploi grâce aux aptitudes techniques acquises durant le cursus, la scolarité traditionnelle, à travers le lycée professionnel, permettrait plus de polyvalence et une capacité d'adaptation accrue sur différents types d'emplois. Cette étude fait état d'une rentabilité à moyen-terme pour les finances publiques lors du passage d'un jeune par l'apprentissage plutôt que par un lycée professionnel. Avec une rentabilité moyenne supérieure de 1,1 % à trois ans puis 1,9 % à cinq ans par rapport aux lycéens professionnels en CAP/BEP, les résultats présentés sont principalement portés par un surplus de cotisations sociales récupérées au cours des périodes d'emploi. L'analyse des limites posées par les données et par le concept d'analyse coût-bénéfice laisse entrevoir des perspectives de recherches futures qui sauront fournir davantage de validité externe au regard de la question soulevée.

Références bibliographiques

- Abriac, D., Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009). L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles. Dans *Formations et Emploi. Édition 2009* (p. 57-74). Insee, coll. « Insee références ».
- Becker, G. (1964). *Human Capital*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cart, B., Léné, A. & Toutin, M.-H. (2018). L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Épiphané & V. Mora (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 109-116). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).
- Guillerm, M., Pesonel, E. & Testas, A. (2018). L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la troisième. *Note d'information DEPP, 18.22*.
- INJEP/Céreq (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage. Rapport d'évaluation*. INJEP/Céreq [<http://www.cereq.fr/publications/Co-editions/Mesure-et-analyse-des-discriminations-d-acces-a-l-apprentissage>].
- Jansen, A., Pfeifer, H., Schönfeld, G. & Wenzelmann, F. (2015). Apprenticeship training in Germany remains investment-focused – results of BIBB Cost-Benefit Survey 2012/2013. *BIBB Report, 1/2015*.
- Le Rhun, B., & Marchal, N. (2017). Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens : comparaison sur le champ des spécialités communes. *Éducation & Formations, 97*, 117-148.
- Mühlemann, S. (2016). *The Cost and Benefits of Work-based Learning*. Paris : OCDE, coll. « Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation » (n° 143).

- Plug, E., & Groot, W. (1998). *Apprenticeship versus vocational education: Exemplified by the Dutch situation*. Unpublished manuscript.
- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55.
- Sollogoub, M., & Ulrich, V. (1999). Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail. *Économie et Statistique*, 323, 31-52.
- Strupler, M., & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Glarus/Chur: Rüegger Verlag.
- Ulrich, V., & Simonnet, V. (2000). La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage. *Économie et Statistique*, 337, 81-95.

Annexes

Annexe A • Table des taux de cotisations au niveau du smic, en vigueur en 2017

			Salarié	Employeur
Sécurité sociale	Maladie (yc CSA)		0,75%	13,19%
	Vieillesse (total rémunération)		0,40%	1,90%
	Vieillesse (plafond)		6,90%	8,55%
	Famille			3,45%
	Accidents du travail *			2,32%
	Pénibilité			0,01%
	CSG/CRDS		7,86%**	
Assurance chômage	Unedic		2,40%	4,05%
	Fond de garantie - AGS			0,15%
Retraite complémentaire	Retraite complémentaire - Arrco		3,10%	4,65%
	Retraite complémentaire - AGFF		0,80%	1,20%
Divers	Taxe d'apprentissage			0,68%***
	Formation professionnelle	<i>moins de 10</i>		0,55%
		<i>10 et plus</i>		1,00%
	Contribution dialogue social			0,02%
	Construction logement	<i>20 et plus</i>		0,45%
	FNAL	<i>moins de 20</i>		0,10%
		<i>20 et plus</i>		0,50%
Versement transport ****	<i>10 et plus</i>			2,00%

* Taux net moyen constaté en 2015

** = (2,40 (CSG imposable) + 5,10 (CSG non imposable) + 0,50 (CRDS)) * (98,25 % du salaire)

*** 0,44 % en Alsace Moselle

**** Taux plafond hors Ile-de-France

Source : Dares.

Note : Le plafond mensuel de sécurité sociale était de 3 269 euros en 2017. Pour les cadres, les tranches d'imposition diffèrent au niveau du volet retraite complémentaire, et d'autres cotisations s'ajoutent comme la garantie minimale de points ou la contribution exceptionnelle temporaire.

Coefficient de réduction Fillon :

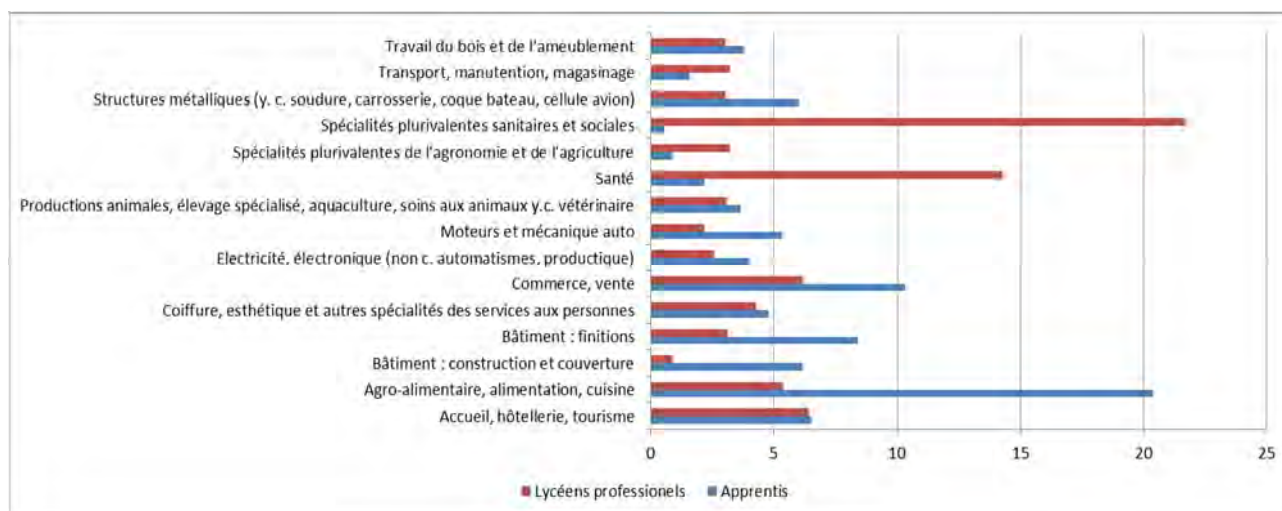
$$C = \left(\frac{T}{0.6} \right) * \left(\frac{1.6 * SMIC \text{ annuel brut}}{\text{Rémunération annuelle brute du salarié}} - 1 \right)$$

Avec, T égal à 0,2809 si l'entreprise possède moins de 20 salariés, et 0,2849 dans le cas contraire.

Le salaire minimum de croissance (SMIC) brut était de 17 764 euros en 2017.

En 2017, le taux du crédit d'impôt pour la compétitivité et l'emploi (CICE) était égal à 7 % de la masse salariale brute.

Annexe B1 : Part des sortants d'apprentissage ou de lycée professionnel en CAP/BEP, selon leur spécialité de formation (interrogation à trois ans)

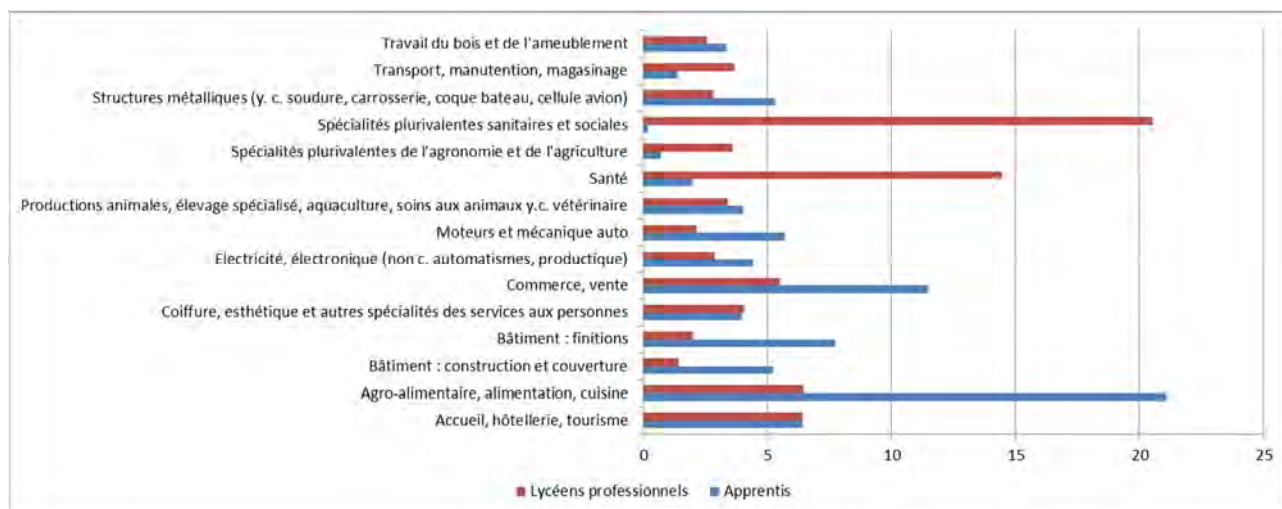


Note : Il s'agit des quinze spécialités les plus représentées dans notre échantillon initial.

Lecture : en 2013, 6,4 % des répondants ayant obtenus un CAP ou un BEP en lycée professionnel ont opté pour une spécialité d'accueil, hôtellerie et tourisme.

Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

Annexe B2 • Part des sortants d'apprentissage ou de lycée professionnel en CAP/BEP, selon leur spécialité de formation (interrogation à cinq ans)



Note : Il s'agit des quinze spécialités les plus représentées dans notre échantillon initial.

Lecture : en 2015, 7,7 % des répondants ayant obtenus un CAP ou un BEP en apprentissage ont opté pour une spécialité de finitions dans le bâtiment.

Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

Annexe C • Régressions linéaires du solde pour les finances publiques à trois et cinq ans après l'obtention d'un CAP/BEP

Variables	N+3			N+5		
	(*1*)	(*2*)	(*3*)	(*1*)	(*2*)	(*3*)
Constante	11,97*** (0,001)	12,00*** (0,003)	12,00*** (0,003)	11,92*** (0,005)	11,93*** (0,008)	11,93*** (0,010)
Apprentissage	-0,017*** (0,003)	-0,014*** (0,003)	-0,020** (0,008)	-0,032*** (0,008)	-0,028*** (0,008)	-0,035 (0,023)
Sexe: homme		-0,017*** (0,003)	-0,034*** (0,004)		-0,074*** (0,011)	-0,067*** (0,016)
Spécialité de formation						
<i>Services aux personnes</i>		-0,035*** (0,003)	-0,048*** (0,004)		-0,028*** (0,010)	-0,053*** (0,014)
<i>Échanges et gestion</i>		-0,004 (0,005)	-0,021*** (0,007)		-0,020 (0,016)	-0,063** (0,028)
<i>Mécanique, électricité, électronique</i>		0,002 (0,004)	0,006 (0,006)		0,024 (0,015)	0,052** (0,023)
<i>Génie civil, construction et bois</i>		0,013** (0,006)	0,016* (0,009)		-0,024 (0,016)	0,039 (0,026)
<i>Autres</i>		Ref.	Ref.		Ref.	Ref.
Région de l'étab. de formation						
<i>Ile de France</i>		-0,011** (0,005)	-0,002 (0,005)		-0,013 (0,014)	0,011 (0,016)
<i>Auvergne - Rhône Alpes</i>		-0,006 (0,005)	-0,008 (0,006)		-0,016 (0,014)	-0,002 (0,018)
<i>Hauts de France</i>		0,012*** (0,003)	0,006 (0,004)		0,012 (0,016)	0,015 (0,020)
<i>Nouvelle Aquitaine</i>		0,004 (0,006)	-0,005 (0,007)		0,011 (0,014)	-0,017 (0,023)
<i>Occitanie</i>		0,013** (0,006)	0,008 (0,007)		0,030** (0,014)	0,052*** (0,019)
<i>Grand Est</i>		0,005 (0,005)	-0,004 (0,007)		0,003 (0,013)	0,004 (0,018)
<i>Autres</i>		Ref.	Ref.		Ref.	Ref.
Apprentissage*Sexe : homme			-0,026*** (0,007)			-0,030** (0,014)
Apprentissage*Spécialité						
<i>Services aux personnes</i>			-0,046*** (0,008)			-0,089*** (0,022)
<i>Échanges et gestion</i>			0,029*** (0,011)			0,086** (0,034)
<i>Mécanique, électricité, électronique</i>			-0,007 (0,009)			-0,041 (0,031)
<i>Génie civil, construction et bois</i>			0,016 (0,011)			0,058* (0,032)
<i>Autres</i>			Ref.			Ref.
Apprentissage * Région						
<i>Ile de France</i>			-0,021* (0,010)			-0,052* (0,029)
<i>Auvergne - Rhône Alpes</i>			0,007 (0,010)			0,026 (0,029)
<i>Hauts de France</i>			0,014 (0,008)			0,078*** (0,030)
<i>Nouvelle Aquitaine</i>			-0,016 (0,011)			-0,057* (0,023)
<i>Occitanie</i>			0,016 (0,012)			-0,033 (0,029)
<i>Grand Est</i>			-0,011 (0,011)			-0,004 (0,027)
<i>Autres</i>			Ref.			Ref.
Observations	3089	3089	3089	1185	1185	1185
R²	0,07	0,11	0,10	0,08	0,15	0,16

Note : * significatif à 10 % ; ** significatif à 5 % ; *** significatif à 1 %.

Lecture : en 2015, le fait d'être un homme et d'obtenir un CAP ou un BEP par voie d'apprentissage cinq ans plus tôt est associé en moyenne, et au regard de notre indicateur, à un solde inférieur de 3,0 % pour les finances publiques. Coefficient significatif à 5 % (3^{ème} spécification). Champ : France entière. Sources : Céreq, Génération 2010 ; traitements Dares.

La grande école comme trait d'union dans le parcours de reconversion professionnelle des élites managériales

Ludivine Le Gros*

1. Une enquête sur la rupture intentionnelle de carrière chez les élites managériales

1.1. Vers une institutionnalisation et une « intentionnalisation » de la reconversion professionnelle

La reconversion professionnelle n'est pas une forme nouvelle de transition. En revanche, elle suscite un engouement médiatique et politique accru ces dernières années et prend une acception nouvelle. Alors qu'elle était auparavant présentée comme contrainte et sous l'angle du collectif, notamment associée aux reconversions industrielles, elle est désormais exposée comme un projet individuel et volontaire¹. Dans le projet de loi « pour choisir son avenir professionnel », présenté en mai 2018, était inscrit l'objectif « d'accompagner les mobilités professionnelles choisies » et sur le texte voté en septembre 2018, deux mesures sur dix concernent directement la reconversion professionnelle, à savoir la création du CPF de transition et l'ouverture des droits à l'assurance chômage pour les démissionnaires présentant un projet de reconversion. Ces deux mesures témoignent de l'importance du sujet de la reconversion professionnelle dans la politique de l'emploi actuelle et les dispositifs qui y sont associés, mais surtout elles présentent la reconversion comme un acte choisi. La finalité d'ajustement des compétences au poste de travail par la reconversion demeure, mais désormais l'action corrective est du ressort du travailleur, invité à « entreprendre » son parcours, notamment via la reconversion volontaire. On va jusqu'à exiger des travailleurs qu'ils anticipent les désajustements du marché du travail, en se formant à de nouveaux métiers en prévision d'une potentielle disparition de leur métier actuel, notamment sous l'effet de la « révolution numérique »². À chaque travailleur revient une responsabilité de « sécurisation préventive et active » (Negroni & Seak-Hy, 2017). L'intentionnalité est prônée dans sa dimension anticipatoire et stratégique face à une potentielle situation subie. On observe alors une institutionnalisation de la reconversion volontaire conjointement à une forme de responsabilisation du parcours professionnel et de ses bifurcations. Il y a responsabilisation et individualisation du parcours mais désormais aussi des transitions qui le ponctuent.

* Doctorante au LISE/CNAM/CNRS.

¹ Une analyse lexicale effectuée à partir d'un corpus de 829 articles issus de la presse économique française entre 2000 et 2019 atteste de ce déplacement du traitement de la reconversion dans les médias, passant d'un traitement du sujet sous l'angle des dispositifs et de l'intervention politique dans les années 2000 à l'apparition de la reconversion comme « projet personnel » depuis 2015.

² Extrait du site www.travail-emploi.gouv.fr présentant le volet formation de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel : « 50 % des métiers sont amenés à changer dans les 10 prochaines années. Les entreprises disent ne pas trouver suffisamment de compétences pour se développer. [...] Chacun doit pouvoir se former, évoluer dans sa carrière et s'adapter aux évolutions du monde du travail », <https://travail-emploi.gouv.fr/grands-dossiers/loi-pour-la-liberte-de-choisir-son-avenir-professionnel/article/formation-professionnelle-ce-va-que-va-changer-la-loi-liberte-de-choisir-son>.

1.2. Pourquoi s'intéresser à la reconversion chez les élites managériales ?

Tout d'abord, il convient de préciser la notion d'« élites managériales ». Nous la définirons comme ceux qui occupent des positions stratégiques de cadres ou cadres dirigeants dans les organisations (Dupuy, 2005) que l'on retrouve dans la description des « planneurs » de Marie-Anne Dujarier (2017) :

« Les planneurs sont essentiellement des ingénieurs des méthodes (qu'elles soient industrielles, de services, informatiques, logistiques ou commerciales), des qualitatifs, des organisateurs chargés de la "conduite du changement", des responsables des "ressources humaines" et de la communication interne, des contrôleurs de gestion, des financiers, mais aussi des spécialistes du marketing, de la publicité, des relations publiques, de la RSE (responsabilité sociale d'entreprise), etc. »

Les élites managériales représentent ceux qui tirent leur épingle du jeu et occupent des positions privilégiées dans l'organisation (Falcoz, 2002), en opposition aux cadres « banalisés ». Ces positions privilégiées sont à mettre en rapport avec leur formation scolaire initiale, à savoir le passage par une grande école, parmi les plus prestigieuses, celles de la « grande porte » (Bourdieu, 1989), après un passage quasi obligé par les classes préparatoires³. Ce passage par les « voies royales » leur ouvrirait des perspectives de carrières plus rapides et vers les plus hautes sphères de l'organisation, comme le montre une enquête menée chez Orange, retraçant les trajectoires de cadres issus de diverses formations initiales (Zannad & Galindo, 2017).

Mais alors pourquoi s'intéresser à ces profils aux carrières prestigieuses dans le cadre de la reconversion professionnelle volontaire ? D'abord, parce que cela semble remettre en cause la relation entre réussite scolaire et carrière. Ils sont les plus qualifiés du système scolaire français, puisqu'ils sont issus des « voies royales » et bénéficient des meilleures positions dans les organisations et de carrières privilégiées, alors qu'est ce qui les amène à prendre la décision radicale de tout quitter ? Par ailleurs, cette décision ne semble pas répondre à un désajustement entre les compétences acquises et la demande de travail et donc à l'injonction institutionnelle à l'employabilité comme finalité de la reconversion. Enfin, on évoque souvent leur « esprit de corps », qu'en est-il dans la reconversion ? Quel rôle joue le passage par la grande école dans ces parcours atypiques ?

1.3. Notre enquête

Cette recherche s'appuie sur 14 entretiens qualitatifs réalisés entre avril et juin 2018, auprès d'anciens diplômés de grandes écoles de commerce, parmi les cinq premières des classements communiqués fréquemment dans les médias. Outre le critère du diplôme initial, c'est celui du nouveau métier que nous avons appliqué, sélectionnant un échantillon de nouveaux métiers les plus diversifiés possibles, avec *a priori* des métiers plutôt manuels, d'autres plus intellectuels, des métiers de la fonction publique, d'autres du privé, etc.

Par ailleurs, nous avons choisi d'interroger des personnes ayant eu entre 3 et 15 ans d'activité professionnelle après la sortie de l'école. Ainsi, même si elles sont très rares chez cette population, cela a permis d'écarter des reconversions liées à d'éventuelles difficultés d'insertion sur le marché du travail. Certains interrogés étaient encore en formation, mais l'avaient initiée depuis au moins deux ans, garantissant l'irréversibilité de la bifurcation (Grossetti, 2009). Nous avons choisi par ailleurs d'étudier la bifurcation en début de carrière pour son caractère *d'a priori* forte imprévisibilité.

³En 2018, 95 % des reçus à Polytechnique étaient issus d'une classe préparatoire, et 94 % en 2017 pour HEC.

Tableau 1 • Récapitulatif des métiers avant et après reconversion des 14 interrogés

Interrogés	Ancien métier	Nouveau métier
Simon	Chef de produit marketing, dans l'agroalimentaire	Acteur
Guillaume	Chef de projet, dans l'humanitaire	Médecin (en formation)
Marc	Analyste financier, dans la banque	Caviste
Marion	Responsable digital, dans la cosmétique	Vendeuse et Coach en consommation durable
Sophie	Chef de projet marketing, dans une startup de l'alimentaire	Enseignante
Florence	Consultante, études marketing	Diététicienne
Ludovic	Analyste en fusion acquisition, dans l'assurance	Entrepreneur dans le domaine des fleurs
Gwendoline	Chef de groupe marketing, dans l'agroalimentaire	Orthophoniste (en formation)
Benoit	Responsable communication, dans la banque	Journaliste
Anne-Claire	Commerciale, dans la production cinématographique	Scénariste
Alexandre	Consultant, dans le secteur bancaire	Boucher
Cyril	Responsable d'un département, dans la banque	Coach
Priscilla	Contrôleuse de gestion, dans la grande consommation	Propriétaire d'un salon de thé et blogueuse culinaire, formation en pâtisserie
Sophia	Responsable comptes internationaux, dans la banque	Professeur de Yoga

La méthodologie appliquée pour analyser ces bifurcations radicales fut celle du récit de vie (Dubar & Nicourd, 2017). D'une part, c'est la bifurcation en tant que construit dans le temps que nous avons cherché à appréhender, *via* les différentes phases et situations qui conduisent à la décision de bifurquer, sans les faire entrer de manière artificielle dans un calendrier. Le récit de vie offre une mise en cohérence temporelle du parcours de reconversion (Demazière, 2007), permettant de décrire au plus près des temps divers, mais aussi des moments de latences et d'accélération. D'autre part, l'objectif poursuivi durant les entretiens était de favoriser des allers et retours dans des périodes non chronologiques du parcours, permettant de s'extraire d'une dimension purement calendaire du récit, et donc d'éviter en partie la mise en récit, ou « illusion biographique », en déstabilisant le discours narratif potentiellement déjà construit.

Cet article s'attachera alors à décrire le parcours de ces élites managériales en commençant par le passage par la classe préparatoire puis surtout la grande école dotant ces élites d'un capital social structurant pour la première carrière. Puis, nous présenterons les bifurcations observées comme ruptures, *a priori* radicales, pour finalement relativiser cette rupture en démontrant que si le métier change radicalement, la grande école et son capital social demeurent en toile de fond de la reconversion, formant un trait d'union dans le parcours.

2. Le passage par la grande école, un capital social central pour la première carrière

L'entrée en école de commerce (dans les plus prestigieuses que nous avons observées) relevant d'un passage quasi obligatoire par la classe préparatoire, il convient d'en aborder les effets socialisateurs. Muriel Darmon (2015) dans son étude sur les classes préparatoires économiques et scientifiques (dont nous ne retiendrons ici que la filière économique) démontre que la classe préparatoire est une institution « enveloppante » qui transmet une socialisation forte de rapport au temps, aux savoirs scientifiques et pragmatiques mais aussi à un savoir-être professionnel ; un schème socialisateur anticipatoire à l'entrée en école et en entreprise. Pierre Bourdieu faisait le même constat évoquant « la propension et l'aptitude à un usage intensif du temps », « l'ambition et le goût de la prouesse

intellectuelle » et différentes « vertus de chefs » comme des apprentissages opportuns pour la vie professionnelle inculqués par la classe préparatoire.

L'entrée en école va ensuite poursuivre une autre forme de socialisation, sans doute encore plus forte, comme le montre Yves-Marie Abraham (2007) qui a réalisé une enquête sur HEC. Rompant désormais avec le modèle scolaire de la classe préparatoire, la grande école s'attacherait à préparer ses jeunes recrues à endosser le rôle de « décideurs », d'élite managériale. Si cette socialisation est parfois vécue comme une « socialisation à marche forcée » vers le non scolaire, elle se veut anticipatrice au monde professionnel et met notamment l'accent sur les qualités relationnelles (Lazuech, 1999), le « savoir-être » primant sur le « savoir-faire », ce qui a notamment pu déstabiliser certains de nos interviewés davantage enclins au « sérieux scolaire ».

Par ailleurs, la grande école, comme le démontrait Pierre Bourdieu (1989), forme d'un « esprit de corps », voire d'un « esprit de clan » (Masse, 2002), crée un sentiment d'appartenance extrêmement puissant à un collectif, intériorisé durant la scolarité au travers de véritables rites de passage, tels que les activités associatives prônées par les directions des écoles, les rituels festifs ou les nombreux projets de type entrepreneuriaux autour desquels des collectifs d'étudiants vont se former.

Le passage par la grande école, outre une socialisation enveloppante et anticipatrice au monde professionnel de l'élite managériale, fait acte de ce que Bourdieu appelait la « consécration ». En effet, le concours, et non le diplôme final, agit comme un signal d'aptitude et de reconnaissance sociale. À l'image de l'identité sociale de l'ingénieur décrite par Denys Cuhe (1988), l'identité sociale du manager est fabriquée dans l'école de commerce, identité vécue mais aussi identité dans le regard d'autrui, que Bourdieu décrivait comme une « magie sociale » basée sur des croyances et représentations, formant une « barrière magique » avec les exclus de l'élite. Le capital scolaire, *via* le passage par la grande école, confère donc un capital social « magique ».

Et c'est ce capital social « magique » qui pèse un poids prépondérant, voire absolu, dans la carrière des élites managériales. Si le diplôme d'ingénieur ou équivalent est « plus que jamais la référence pour accéder au statut cadre » (Amossé & Delteil, 2004), celui issu des plus prestigieuses grandes écoles semble ouvrir la « voie royale » vers les carrières dans les plus hautes sphères de l'organisation (Dudouet & Joly, 2010), malgré une internationalisation des entreprises, une « massification » des études supérieures et une multiplication des filières. Si nos interrogés sont dans leur première partie de carrière, tous se sont vu offrir des postes clés de managers au sein des organisations et cela dès leur entrée sur le marché du travail. Priscilla nous a expliqué qu'en audit, les « juniors » issus des écoles les plus prestigieuses se voyaient affectés aux secteurs et entreprises les plus convoités. Autre exemple, ceux qui ont débuté leur carrière en marketing, ont évité le passage préalable obligatoire par un poste de commercial sur le terrain, réservé aux jeunes recrues issues d'autres formations. L'obtention du diplôme d'une école de la Grande Porte ouvre donc un pont d'or vers les positions les plus hautes au sein de l'organisation.

En conclusion, la grande école et son capital social apparaissent comme des éléments centraux et fondateurs de la première carrière de ces élites managériales.

3. La bifurcation comme rupture *a priori* radicale

3.1. Un parcours d'orientation par opportunité plus que par vocation

Si la grande école apparaît comme centrale, elle a souvent été convoitée pour la reconnaissance sociale qu'elle apporte, plus que par vocation pour un métier. Nos 14 interrogés étaient de bons, voire très bons élèves dans le secondaire et se sont souvent orientés vers la classe préparatoire sans réel projet professionnel. Ils parlent de « *gagner deux ans* » en restant dans une filière généraliste

qui ne « *ferme pas de porte* », évoquant la « *voie royale* » fortement valorisée par l'institution scolaire ou la famille et reconnaissent ne pas avoir réellement fait de choix d'orientation en vue d'un métier à la sortie du lycée, mais avoir plutôt cherché à intégrer l'élite scolaire. Tous les récits corroborent une arrivée en école de commerce, après deux ans de préparation au concours, qui a généré une certaine déception entre des apprentissages académiques de haut niveau réalisés en classe préparatoire et l'arrêt brutal de ces matières en école pour laisser place à l'enseignement des disciplines de gestion (marketing, finance...). Malgré le schème socialisateur de la classe préparatoire, il semble que l'arrivée en école ne soit pas vécue comme une transition douce. Ensuite, l'orientation métier s'est souvent faite *via* les stages en entreprise qui marquent le parcours obligatoire en école, stages souvent obtenus par relations, par opportunité ou par défaut. Par ailleurs, les partenariats noués entre grandes écoles et entreprises donnaient à voir un champ relativement restreint des métiers et domaines professionnels envisageables, notamment *via* les salons organisés par les écoles. Ainsi, le parcours d'une orientation scolaire puis professionnelle par opportunité, plus que par vocation, est commun à l'ensemble de nos interrogés.

3.2. De la distanciation au déclencheur ou révélateur

Après les premières années de vie active, parfois déjà vécues difficilement pas nos « reconvertis », d'autres fois décrites au contraire comme épanouissantes, va intervenir chez tous nos interrogés ce que Catherine Négroni (2005a) décrit comme « la phase de désengagement ». Ainsi, même chez ceux pour qui la rupture va apparaître comme brutale, il y avait déjà un « terreau » propice à la crise. On observe chez les personnes que nous avons interrogées une prise de recul et une certaine mise à distance avec l'entreprise ou le métier en amont de la bifurcation. Elle prend souvent la forme d'un regard plus critique. Contrairement aux planneurs décrits par Dujarier (2017) qui observent « une forme d'indifférence à ce que l'on fait au monde en travaillant », eux s'interrogent sur leur rapport au travail mais aussi leur « impact » et utilité au monde par leur activité. Dans certains cas cette distanciation est même physique, comme Cyril parti en congé sabbatique ou Sophia qui a démissionné à la fin de son congé maternité. Le coup de tonnerre n'arrive donc pas dans un ciel serein (Bidart, 2009).

Dans ce contexte de distanciation et de désengagement vis-à-vis de l'entreprise ou du métier, toute une série d'événements marquants vont se succéder. Ces événements « *jouent soit le rôle d'événement déclencheur et rompent le déroulement du parcours par des chocs aux effets immédiats ou différés, soit celui d'événement révélateur d'une dynamique antérieure restée latente et contrariée* » (Berton, 2017), dans un contexte propice à la crise. Ainsi certains événements vont révéler des choses enfouies ou contrariées pendant les premières années de travail ou l'orientation. Chez certains de nos interrogés par exemple, il va y avoir une sensation plus ou moins conscientisée d'une inadéquation, la sensation de « *ne pas être à la bonne place* ». Au fur et à mesure cette sensation va grandir, notamment du fait de la distanciation déjà initiée, et un événement va brusquement réveiller et révéler des volontés passées. Ainsi, chez Guillaume, cette révélation intervient quand il fait une mission de « terrain » et non plus administrative. Quelques années avant, dans un moment de difficulté, il avait déjà postulé en faculté de médecine en Angleterre, mais n'avait pas sauté le pas. Il s'agit donc d'une idée qui germait depuis longtemps, ressurgit pendant les moments difficiles et puis finalement revient au moment où il découvre le métier qu'il veut vraiment faire : un puissant révélateur dans une dynamique déjà amorcée en filigrane.

Le déclencheur émerge comme une autre forme d'événement conduisant à la bifurcation. Dans les récits que nous avons recueillis, il apparaîtrait plutôt sous la forme d'une « *goutte d'eau qui fait déborder le vase* », après une accumulation de petits déclencheurs. Cette forme d'événement semble plus brutale car elle prend souvent la forme d'un point de non-retour, alors qu'en réalité elle s'est également construite dans le temps. On observe ainsi une mécanique d'accumulation jusqu'à l'apparition d'un événement saillant qui va déclencher une prise de décision imprévisible et irréversible. Cette idée de point de non-retour se matérialise d'ailleurs par le fait que les individus que nous avons interrogés, et qui nous ont raconté avoir vécu ce type d'événement, répondent tous

négativement à l'éventualité d'un retour à l'ancien métier en cas d'échec de la reconversion. Le récit de Marion (de responsable digitale à vendeuse et coach en développement durable) corrobore ce phénomène d'accumulation puisqu'elle va d'abord éprouver des difficultés relationnelles avec son manager, puis voir ses projets sortir des priorités de l'entreprise et les moyens alloués se réduire, générant une frustration importante chez elle. C'est dans ce contexte qu'elle va commencer à remettre en question les valeurs de son entreprise et ses méthodes. Et finalement, l'élément déclencheur intervient avec le départ de sa responsable qu'elle considérait comme son « *alliée* » face à l'entreprise avec laquelle elle entretenait désormais un rapport distant.

Le récit de Florence (de consultante à diététicienne) est lui original puisque l'élément déclencheur saillant peut sembler *a priori* un événement positif pour sa carrière. Elle fait le récit d'une mise à distance qui commence avec la mise en place d'une stratégie qu'elle réprouve, et qui va amorcer un changement de regard chez elle. Elle se dit désormais choquée des méthodes de gestion des ressources humaines et racontent des cas de licenciement brutaux et violents, pour finir par questionner les valeurs prônées par ses clients, ce qui ne l'avait jusqu'à présent pas importunée. On voit aisément une mécanique se construire avec un regard de plus en plus critique et une accumulation des griefs jusqu'au point de rupture. Mais ce qui est très intéressant dans le cas de Florence, c'est que le déclencheur final, celui qui va provoquer le phénomène de la « goutte d'eau », est en apparence un déclencheur positif puisqu'il s'agit d'une proposition de promotion dans l'entreprise. Alors qu'elle avait mûri une distanciation et une volonté de changer de métier pendant presque six ans, donc sur un temps relativement long, préparant un terreau propice à une bifurcation de carrière, cette proposition de promotion, qui pourrait apparaître comme une consécration, a pourtant déclenché une prise de décision imprévisible et irréversible.

3.3. L'exit comme sortie par le haut

Il est difficile pour ces cadres, pris dans cette phase de distanciation, de protester car souvent positionnés « entre l'enclume et le marteau » (Bouilloud, 2012). Ainsi, quand Florence n'est pas d'accord avec l'externalisation des métiers techniques dans son entreprise, elle doit « *faire semblant* » auprès de ses équipes de valider cette stratégie, et c'est même à elle qu'incombe l'objectif de leur faire accepter ce changement. Par ailleurs, nombreux sont nos interrogés qui travaillent dans de très grosses structures, souvent multinationales, organisations opaques et complexes, qui les convainquent d'abandonner toute forme de protestation ne sachant pas à qui porter le message. Ils vont avoir comme option de rester et se taire ou bien de sortir de l'organisation (Hirschman, 1970). La distanciation ayant atteint une forme de point de non-retour, finalement seule la sortie semble possible.

Ce n'est pas le caractère subi ou non de la situation amenant à la reconversion sur lequel nous nous appuyons pour qualifier l'intentionnalité de la reconversion, puisque la sortie va souvent apparaître comme la seule issue. Ce qui qualifie l'intentionnalité, en revanche, c'est la manière de mettre en route le processus de reconversion, initié comme une « gestion de projet » à laquelle ils ont été formés durant leur parcours scolaire et professionnel. Même dans le cas des sorties les plus brutales, une maîtrise de la situation et une rationalité forte continuent de s'exercer. Ainsi, même si certains sont en difficultés, tous vont négocier leurs conditions de sorties afin de sécuriser la suite du parcours. La majorité signe des ruptures conventionnelles. Il y a utilisation de dispositions individuelles pour amorcer la rupture de la manière la plus sereine possible, notamment sur le plan financier.

3.4. Le choix d'un nouveau métier en apparente opposition avec l'ancien « monde professionnel »

Lors de la sélection de notre échantillon, nous avons volontairement identifié des nouveaux métiers *a priori* très diversifiés. Pourtant à la lumière des entretiens, des similitudes sont apparues. Tout

d'abord, tous se sont dirigés vers une forme d'autonomie dans le travail qu'ils revendiquent comme garante de plus de liberté :

« C'est un engagement personnel. Je suis maître de mon destin et je crois que j'en ai besoin. Être pour une fois confronté à moi-même. C'est moi qui fais mes choix. C'est vraiment cette autonomie, cette liberté » (Simon, de chef de produit marketing à acteur).

« Et ce que j'ai gagné, c'est la liberté. Je fais ce que je veux » (Marc, d'analyste financier à caviste).

« Tu vois j'ai gagné énormément de confort au niveau du boulot. Je n'ai pas de boss. Je n'ai pas de patron. C'est à la fois risqué, parfois tu prends les mauvaises décisions mais tu ne peux t'en prendre qu'à toi même. Et au moins je n'ai pas quelqu'un qui me dit comment il veut que je fasse les choses. Avant je trouvais difficile de ne pas pouvoir remettre en cause les choses » (Alexandre, de consultant à boucher).

Même s'ils faisaient partie des cadres bénéficiant d'une forte autonomie dans le travail, ils ont décidé de pousser le curseur plus loin. Certains ont choisi l'entrepreneuriat (boucher, caviste, propriétaire d'un salon de thé, professeur de yoga, entrepreneur, coach), d'autres le statut d'intermittent qui leur confère une certaine forme d'autonomie, d'autres encore ont choisi des professions libérales (orthophoniste, diététicienne). Et enfin ceux qui ont choisi le salariat (enseignante et journaliste) se sont tournés vers des métiers permettant et prônant une autonomie et une indépendance dans le quotidien de travail.

« Surtout avec les lettres on choisit. On a un programme à respecter. Mais au sein du programme, c'est moi qui choisis les textes. Donc je suis très libre de choisir les auteurs et les textes que je veux faire passer et travailler. Et il y a des textes qui sont magnifiques et il y a aussi beaucoup de sens qui passe par les textes. J'aime le fait de ne pas avoir de boss au-dessus de moi, d'être complètement libre de créer des cours. En fait, j'ai retrouvé une certaine liberté que je voulais » (Sophie, de chef de projet marketing à enseignante).

Mais plus qu'une autonomie, c'est surtout une forme de maîtrise qui semble être recherchée, une maîtrise de ses choix et de sa trajectoire, une meilleure maîtrise du temps, des méthodes mais aussi du contenu du travail.

Par ailleurs, la notion d'expertise dans le choix du nouveau métier apparaît comme centrale. Loin de l'image de l'ancien cadre qui se tourne vers un métier manuel, telle que véhiculée par les médias, puisqu'au contraire ils aspirent à *« prendre de la hauteur »* au plus vite, c'est la recherche d'une expertise, d'un savoir, d'un geste qui serait commune à ces reconvertis, opposable à leurs métiers précédents qu'ils décrivent comme des fonctions. À la notion d'expertise technocratique (Berrebi-Hoffmann & Lallement, 2009), qu'ils associent souvent à des *« compétences transversales »*, difficilement matérialisables et explicables, ils opposent celle d'*« expertise quotidienne »* (Sennett, ibid). Gwendoline explicite très clairement ce passage de l'expertise technocrate à une expertise quotidienne :

« Moi j'ai la sensation d'avoir une fois dans ma vie choisi un métier. Parce qu'en fait en étant marketeuse, spécifiquement, j'avais pas l'impression d'avoir une compétence précise dans les mains. On peut avoir la capacité à faire des synthèses, écrire des concepts, coordonner des équipes, faire des présentations vendeuses, etc., mais je n'avais pas l'impression d'avoir un savoir-faire un peu technique. Donc j'ai cette satisfaction un peu primaire de me dire que je vais savoir faire quelque chose » (Gwendoline, passée d'un poste chef de groupe marketing dans une multinationale à orthophoniste).

Les représentations associées à leurs nouvelles professions correspondent quasiment trait pour trait à la description des professions indépendantes décrites par Dubar, Tripiet et Boussard (2015), entre autonomie et expertise, et sont présentées par les personnes que nous avons interrogées comme correctives par rapport à la situation professionnelle passée.

Certains semblent par ailleurs totalement rejeter leur monde professionnel d'avant :

« Pour le moment je ne me verrais pas retourner dans ce monde-là. Le seul cas, ce serait si ma soeur montait un business » (Sophie, de chef de projet marketing à enseignante).

« Mais... ouais... c'est le monde de la finance quoi ! Donc du coup je déchanté un peu et vraiment je vis très mal les relations qu'il y a à l'intérieur du département, où tout est malsain, où les gens se tirent dans les pattes... » (Priscilla, de contrôleur de gestion à propriétaire d'un salon de thé et bloggeuse culinaire).

Toutefois, en observant leur reconversion de près, nous pouvons nous interroger sur cette rupture avec le monde professionnel d'avant. Ne demeure-t-il pas une forme de continuité dans ce qui apparaît paradoxalement comme une rupture radicale ?

4. La « magie de la grande école », en toile de fond du parcours de reconversion et de la nouvelle carrière

Même si, comme nous venons de le montrer, il y a un apparent déplacement vers une expertise quotidienne, une quête d'indépendance et parfois un rejet affirmé du « monde d'avant » à travers la reconversion, ce déplacement est sans doute à relativiser lorsqu'on observe de près les parcours atypiques de ces élites managériales.

L'intériorisation puis la reproduction dans la reconversion des normes d'élitisme scolaire, forment une première continuité avec le passé. Les reconversions que nous avons étudiées étant radicales, l'acquisition de nouvelles compétences s'est majoritairement faite par le biais de la formation. Tous ont alors mis en place une stratégie d'optimisation de la formation, à la fois par les conditions et le contenu, souvent grâce au support de l'entourage (famille, conjoints...) mais surtout grâce à un ensemble de supports institutionnels (Negroni, 2005). Seuls deux sur 14 n'ont pas suivi de formation diplômante. Les autres vont non seulement se former mais chercher l'excellence dans la formation. Benoît et Anne-Claire ont intégré des filières d'excellence dans leur nouveau domaine (le CELSA pour devenir journaliste, et la FEMIS pour devenir scénariste), Sophie entre dans une bonne université Parisienne, et Guillaume une faculté de médecine.

Par ailleurs, le passage par la grande école va leur être utile pour entrer dans certaines filières à forte sélection et servir de « passe-droit ». Ainsi, Guillaume a réussi « l'exploit » d'entrer directement en deuxième année de médecine, et d'autres ont intégré leur nouveau cursus au niveau L3 ou master, réduisant fortement la durée de leur reprise d'études. Pour ceux qui ont fait le choix de la formation de niveau V, on retrouve cette même stratégie de recherche de l'excellence de la formation dans la construction du nouveau curriculum vitae au travers de stages prestigieux. Alexandre et Priscilla ont effectué leur stage de validation de diplôme dans des boutiques prestigieuses à Paris. Par ailleurs, la force de leur diplôme initial réside dans la « garantie de réversibilité » en cas d'échec de la reconversion et fait office de filet de sécurité, comme pour les cadres devenus artisans d'arts étudiés par Anne Jourdain (2014).

Une autre forme de continuité, même s'ils sont nombreux à ne pas l'admettre directement, s'observe dans leur approche du nouveau métier. Ainsi, alors qu'ils ont souvent des difficultés à verbaliser les compétences qu'ils ont acquises dans la carrière passée (parce que souvent très transversales), il apparaît très clairement dans les récits du quotidien du nouveau métier qu'il y a réutilisation des compétences techniques, sociales et culturelles passées. Alexandre nous expose sa « vision » de la boucherie et le concept qu'il a lancé empreint de ses expériences notamment aux États-Unis. Il n'a d'ailleurs pas lancé une « simple boucherie » mais un concept de restaurant et boucherie sous la forme d'un « *speakeasy* » (concept de bar ou restaurant caché ou peu visible de l'extérieur inspiré de l'époque de la prohibition aux États-Unis et des bars clandestins). Ludovic

explique, quant à lui, qu'il ne travaille pas ses compositions florales de la même manière que les autres fleuristes :

« Aucune fleuriste n'a une connaissance des tarifs et c'est hyper important dans le secteur. Les fleuristes ils vont sur le marché, ils regardent ce qu'il y a et ils achètent le produit au moment où ils le voient. Moi je fais un travail complètement différent. »

Et Guillaume affirme : « Je ne veux pas être un simple médecin » et nous explique que ce qui l'intéresse, c'est la médecine de guerre et que dans ce domaine il faut savoir travailler dans l'urgence, manager des gens... compétences qu'il a acquises par le passé.

Enfin, le poids du réseau de la grande école dont l'esprit de corps semble traverser les années, les frontières et les domaines professionnels, agit également comme « trait d'union » entre la carrière passée et la nouvelle. Lors de nos entretiens, Anne-Claire (passée de commerciale à scénariste) nous a raconté avoir créé un groupe d'anciens de l'EM Lyon qui travaillaient désormais dans le cinéma. Ludovic ou Marc se sont associés à d'anciens camarades de promotion pour créer leur entreprise et Cyril intervient en tant que coach auprès des alumni de son ancienne école. Ainsi, qu'ils fassent appel aux « career centers » de leur ancienne grande école (comme Simon), à leur réseau ou à la reconnaissance sociale de leur diplôme, l'« effet magique » de la grande école ne semble jamais loin, même dans des reconversions dites radicales comme celles que nous avons étudiées.

Conclusion

Alors qu'il y a une apparente rupture radicale avec la carrière passée de ces élites, le passage par la grande école semble faire office de trait d'union dans le parcours entre le passé et le présent, autant par ses effets socialisateurs que par son « effet magique » de rente à vie. Certes, il est désormais souvent associé à une approche plus distante et utilitariste que dans la première carrière, mais il demeure central car faisant partie de l'identité sociale de ces « anciennes » élites managériales. Et est-ce que comme Hugues Draelants et Brigitte Darchy-Koechlin (2009) le questionnent, la capacité à ne pas se laisser aisément réduire à une facette unique de leur identité sociale n'est pas le propre des élites justement, alors même que les effets socialisateurs de la première carrière, notamment par le passage par la grande école, demeurent.

Références bibliographiques

- Abraham, Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC ». *Revue française de sociologie*, 48(1), 37-66.
- Amossé, T., & Delteil, V. (2004). « L'identité professionnelle des cadres en question », *Travail et Emploi*, 99, 63-79.
- Berrebi-Hoffmann, I., & Lallement M. (2009). À quoi servent les experts ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 126(1), 5-12.
- Berton, F. (2017). La transformation des parcours sociaux et la question de la porosité des sphères de la vie. *Vie sociale*, 18(2), 127-142
- Bidart, C. (2009). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. Dans M. Grossetti *et al.*, *Bifurcations* (p. 224-238). Paris : La Découverte, coll. « Recherches ».
- Bouilloud, J.-P. (2012). *Entre l'enclume et le marteau : les cadres pris au piège*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cuche, D. (1988). La fabrication des « Gadzarts ». Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers. *Ethnologie française*, 18(1), 42-54.

- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 5-27.
- Draelants, H., & Darchy-Koechlin, B. (2009). Afficher ses titres de noblesse scolaire ? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises., Paris : OSC (Notes & Documents).
- Dubar, C., & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). Les professions dites indépendantes : autonomie et expertise. Dans C. Dubar, P. Tripier & V. Boussard (dir.), *Sociologie des professions* (p. 199-222). Paris : Armand Colin.
- Dudouet, F.-X., & Joly, H. (2010). Les dirigeants français du CAC 40 : entre élitisme scolaire et passage par l'État. *Sociologies pratiques*, 21, 35-47.
- Dujarier, M.-A. (2017). *Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. Paris : La Découverte.
- Dupuy, F. (2005). *La fatigue des élites, le capitalisme et ses cadres*. Paris : Seuil, coll. « La République des idées ».
- Falcoz, C. (2002). *Bonjour les managers. Adieu les cadres !* Paris : Éditions d'Organisation.
- Grossetti, M. (2009). Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations. Dans M. Grossetti et al., *Bifurcations* (p. 147-159). Paris : La Découverte, coll. « Recherches ».
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Response to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge : Harvard University Press.
- Jourdain, A. (2014). Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art. Du désengagement au réengagement. *Sociologies pratiques*, 28(1), 21-30.
- Lazuech, G. (1999). *L'exception française*. Rennes : PUR.
- Masse, B. (2002). Rites scolaires et rites festifs : les « manières de boire » dans les grandes écoles. *Sociétés contemporaines*, 47(3), 101-129.
- Negroni, C. (2005a). *Reconversion professionnelle volontaire : changer d'emploi, changer de vie, un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Collin.
- Negroni, C. (2005b). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119(2), 311-331.
- Negroni, C., & Seak-Hy, L. (2017). Introduction. L'autonomie dans les parcours professionnels : de quelle autonomie parle-t-on ? *Formation Emploi*, 139, 7-14.
- Zannad, H., & Galindo, G. (2017). Diplôme et carrière : un lien indéfectible ? Le cas d'une grande entreprise de télécommunication. *Management & Avenir*, 92(2), 41-63.

Les trajectoires des formateurs et formatrices en entreprise : des carrières en formation professionnelle ?

Nadia Lamamra , Roberta Besozzi* et Barbara Duc**

En Suisse, la formation professionnelle est la voie la plus fréquentée par les jeunes au sortir du secondaire obligatoire (SEFRI, 2018). Près de deux tiers des jeunes y suivent leur formation post-obligatoire, même s'il faut relever d'importantes variations selon les régions linguistiques¹. La voie duale², qui alterne formation en école (de 1 à 2 jours par semaine) et en entreprise (3 à 4 jours par semaine), occupe près de 80 % des jeunes engagé-e-s dans une filière professionnelle. Dans ce contexte, une population spécifique joue un rôle clé : les formateurs et formatrices en entreprise.

Malgré l'importance de ces personnes dans la formation quotidienne des apprenti-e-s, un manque d'informations statistiques et d'études les concernant est à déplorer (Bahl, 2012 ; Baumeler, Lamamra, & Schweri, 2014 ; Capdevielle-Mougribas, Cohen-Scali, Courtinat-Camps, de Léonardis, Favreau & Fourchard, 2013 ; Mulder, 2013). Cette contribution, fondée sur un projet de recherche financé par le FNS (100017_153323) et sur la thèse de doctorat qui y est associée, vise à documenter ces « acteurs et actrices oublié-e-s » du système dual en Suisse romande. Elle entend faire la lumière sur la manière dont on devient formateur ou formatrice en entreprise, sur les différentes trajectoires tant objectives que subjectives et sur ce que celles-ci disent des « carrières possibles » en formation professionnelle duale.

1. Analyser les trajectoires dans une société en changement

Analyser les trajectoires dans le contexte socio-historique contemporain signifie tenir compte des changements opérés à partir des Trente Glorieuses (Widmer & Ritschard, 2013). En effet, les parcours de vie et les trajectoires professionnelles ont, dès les années soixante (Bessin, 1999, 2009 ; Sapin, Spini, & Widmer, 2014), largement évolué, dans le sens d'une dé-standardisation. Celle-ci se caractérise tout d'abord, par une pluralisation et une individualisation des trajectoires, puis par une remise en question des étapes classiques (Kohli, 2007) ponctuant ces-dernières, et enfin par des bifurcations et des réorientations au long d'un parcours professionnel (Bessin, Bidard, & Grossetti, 2010).

Les changements affectant les parcours de vie et les trajectoires sont directement liés à ceux qu'a connus le marché du travail depuis la fin des Trente Glorieuses. Le déclin de l'emploi salarié typique (plein temps, CDI, emploi correspondant à la formation), les nouvelles formes d'emploi (CDD, sur appel, externalisé) ont rendu les trajectoires plus instables, plus heurtées, ponctuées de périodes sans emploi, des périodes de chômage, des reprises de formation. Ces éléments font qu'à partir d'un même niveau de formation, ou d'un même diplôme, les trajectoires ne sont plus du tout identiques. Dès lors, la vision « balistique » de la trajectoire (Bessin *et al.*, 2010 ; Levené & Bros, 2011), partant d'un point A pour aller nécessairement à un point B, doit être abandonnée. La fin de l'emploi salarié typique, mais également les crises économiques, ont conduit à un changement de paradigme fondamental : la responsabilisation des individus à se rendre employables. Cette quasi-obligation d'employabilité participe également à faire voler en éclat les trajectoires standards et surtout les étapes classiques considérées comme marqueurs d'une trajectoire (obtention du premier diplôme, entrée dans un

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).

¹ Les cantons germanophones adoptent nettement plus le modèle d'apprentissage en entreprise que les cantons latins (francophones et italophones) (SEFRI, 2018).

² Le système dual peut également être appelé système de formation en alternance.

emploi, changement de statut, mais également mise en couple, premier enfant, etc.). Ces éléments impliquent également des reprises de formation en vue de changements de métiers, de réorientations de « carrières », etc. De plus, ces bifurcations, réorientations, mobilités ont pour conséquence qu'il faut désormais distinguer trajectoires professionnelles et carrières. Il s'agit en effet de quitter la vision non seulement « balistique », mais encore évolutive, voire ascendante de toute trajectoire professionnelle. Il s'agit désormais d'intégrer à la réflexion également des évolutions horizontales.

Compte tenu de ce contexte particulier, il est nécessaire de trouver un outillage théorique permettant de rendre compte de la variété des trajectoires et des différentes expériences professionnelles. Différentes définitions du concept de trajectoire existant dans la littérature ont donc été examinées (Bessin, 2009 ; Bessin *et al.*, 2010 ; Dubar, 1998 ; Levené & Bros, 2011).

La notion que nous avons jugé *in fine* la plus opérante pour travailler sur les trajectoires de manière qualitative, est le concept tel que développé par Dubar (1998). Ce dernier propose avant tout de distinguer entre la dimension objective et la dimension subjective des trajectoires. La première se réfère aux postes occupés par les individus au cours de leur vie, qui peuvent être décrits avec précision. La seconde concerne le sens que les personnes donnent à ces positions. Cela permet de tenir compte des marqueurs d'étapes traditionnels (postes, fonctions, statuts), mais aussi de la manière dont les personnes perçoivent leur trajectoire, avec ou sans la présence de ces marqueurs. C'est ce qui sera esquissé dans les résultats, tout d'abord, au travers des cinq trajectoires identifiées, puis dans la confrontation de ces trajectoires « objectives » à la perception subjective qu'en ont les personnes formatrices.

Le deuxième concept convoqué ici est celui de bifurcations (Bessin *et al.*, 2010). Le concept ne rend pas uniquement compte d'un changement de direction pris par une trajectoire, mais il permet également d'appréhender les « configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles » (Bessin *et al.*, 2010, p. 9). Cela permettra d'une part de montrer les différents contextes du « devenir » personne formatrice, et d'autre part d'identifier dans quelles circonstances devenir formateur ou formatrice va au-delà d'une simple étape dans une trajectoire, pour devenir un « événement critique » (Hughes, 1996 ; Schmid, 2010) à l'origine d'une réelle bifurcation. L'hypothèse esquissée dans la présente contribution est que l'entrée en fonction en qualité de formateur ou formatrice d'apprenti-e peut, pour certaines personnes, et dans certains contextes professionnels, représenter une porte de sortie. Devenir formateur ou formatrice permettrait alors de quitter la dureté du travail, de s'éloigner des rythmes de la production.

Dans la présente contribution, les trajectoires objectives seront mises en dialogue avec les « récits » subjectifs que les acteurs et actrices en font. À partir de ces trajectoires subjectives, mais également du type de posture endossé dans la fonction, une première réflexion en termes de bifurcation pourra être esquissée.

2. Éléments méthodologiques

L'étude sur laquelle se fonde le présent article se base sur une méthodologie mixte³, dans laquelle les données qualitatives ont été privilégiées. Différents types de données ont été collectées : des entretiens semi-structurés (N=80), des observations (N=35) et des focus groups (N=4/28). Les entretiens semi-structurés ont été menés dans tous les cantons de Suisse romande et ont été réalisés auprès de personnes formant, dans des entreprises de différentes tailles (micro, PME et grandes entreprises) et dans les divers secteurs professionnels. Ils ont été faits sur base volontaire, par contact

³ Des informations sur 25 969 personnes ont été collectées auprès des cantons francophones. De plus, une analyse documentaire a porté sur les cadres législatifs (lois et ordonnances), ainsi que sur les règlements d'entreprise, lorsqu'ils existaient.

direct ou par l'intermédiaire de la hiérarchie de l'entreprise (grandes). Les observations ont été effectuées sur le lieu de travail des personnes ayant préalablement été interviewées, et là encore sur base volontaire. D'une durée allant d'une demi-journée à deux jours, les observations ont été réalisées sur le mode du *shadowing*, sans prise de note, ni captation sonore ou vidéo. Enfin, les focus groups ont été menés dans le cadre de la thèse de doctorat, et auprès de personnes se préparant à entrer dans la fonction et suivant la formation requise.

Le choix initial était d'avoir une appréhension globale de la situation des personnes formant en entreprise et une vision transversale des enjeux de cette population afin de faire apparaître les invariants (indépendamment du métier, du secteur ou encore de la position occupée). Cela a conduit à avoir une population très hétérogène en termes de fonctions occupées (formateur, responsable de formation, RH), d'expériences (parcours professionnels, années d'expérience), de secteurs professionnels et enfin de taille d'entreprises.

Cette contribution sera fondée principalement sur les données issues des entretiens et des focus groups. L'analyse des trajectoires a été menée par étapes successives et de différentes manières. Tout d'abord, une analyse descriptive a été conduite. Elle a permis l'identification des éléments objectifs d'une trajectoire (les « étapes »), qui sont venues compléter les données descriptives recueillies hors entretien (sexe, âge, niveau de formation, diplômes). Pour appréhender les éléments du « récit subjectif », une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986) a ensuite été réalisée. Les données descriptives des parcours et les éléments subjectifs (sens donné, caractérisation, etc.) ont été distingués. Enfin, dans le cadre de la thèse de doctorat, une analyse typologique (Schnapper, 2012) a permis de dégager les différentes postures endossées par les personnes formatrices. Cela a permis d'avoir accès à d'autres éléments quant à l'appréhension subjective des trajectoires par les personnes formatrices. La typologie s'est construite à partir du croisement de deux axes de différenciation : la perception que les enquêté-e-s ont des apprenti-e-s (travailleurs/euses ou élèves) et leur engagement (ou leur désengagement) dans leur travail/emploi/fonction formatrice. Quatre types ont été identifiés sur cette base : les entrepreneur-e-s de soi, les garant-e-s du métier, les reconverti-e-s et les nostalgiques.

3. Résultats & discussion

Pour penser les trajectoires des personnes formatrices, les modes d'accès à la fonction et les motivations à devenir personne formatrice seront dans un premier temps examinés. Cela laissera apparaître certains enjeux sous-jacents à ces parcours en termes de reproduction sociale, de rupture, mais aussi de bifurcations. Dans un deuxième temps, les trajectoires objectives seront examinées sous l'angle de la mobilité sociale et professionnelle. Une troisième analyse mettra ces trajectoires objectives en perspective avec la perception subjective des acteurs et actrices. Certains éléments identifiés dans les motivations se retrouveront, et permettront d'éclairer ce qui, aux yeux des personnes concernées, « fait carrière ». Enfin, dans un quatrième volet, les trajectoires seront mises en dialogue avec l'analyse typologique, afin de souligner le lien entre parcours suivi et posture adoptée dans la fonction.

3.1. Accès à la fonction et motivations à devenir formateur ou formatrice

Afin d'analyser les trajectoires de personnes devenant formatrices en entreprise, un détour par les conditions et les modes d'accès à la fonction est nécessaire. Ceux-ci sont en effet déterminants pour saisir le cadre et les enjeux sous-jacents à ces changements professionnels, notamment lorsqu'il s'agit de bifurcations (Bessin *et al.*, 2010).

Les conditions d'accès sont réglées par la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) et généralement respectées par les entreprises formatrices, car l'autorisation à former délivrée par les

cantons se fonde sur le fait qu'une personne au moins détienne l'attestation de formateur ou formatrice en entreprise. Les conditions minimums sont les suivantes :

- « détenir un certificat fédéral de capacité [CFC, diplôme de base en formation professionnelle] dans le domaine de la formation donnée ou avoir une qualification équivalente ;
- avoir suivi une formation à la pédagogie professionnelle équivalant à 100 heures de formation (qui peuvent être remplacées par 40 heures de cours validées par une attestation) ;
- disposer de deux ans d'expérience professionnelle dans le domaine de la formation ;
- justifier d'un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat » (LFPr, Art. 48).

Ce prérequis est partagé par les formateurs et formatrices ainsi que les responsables de formation de l'étude. Cependant, une grande hétérogénéité est à signaler, certaines personnes répondant au minimum légal, d'autres ayant suivi des formations complémentaires (brevets de formation d'adultes, diplômes et brevets en ressources humaines, brevets et maîtrises dans la profession, etc.). Lors des observations, il est en outre apparu que nombre de personnes formant les apprenti-e-s au quotidien ne remplissaient pas les conditions légales, les personnes officiellement en charge leur déléguant la charge de former.

L'analyse des modes d'accès⁴ à la fonction est indispensable à l'examen des trajectoires. En effet, qu'elle soit ou non accompagnée d'un changement de statut (passage d'employé-e à cadre ou de salarié-e à indépendant-e), l'entrée dans la fonction de formateur ou formatrice en entreprise constitue un changement professionnel. Au minimum, cela étend les activités des personnes concernées, qui ajoutent un volet formation à l'activité productive dans laquelle elles sont engagées. Dans certains cas, cette extension des tâches donne lieu à un changement de fonction, voire de statut, ce qui peut signifier une mobilité professionnelle. L'entrée en fonction peut également être un *turning point* (Hughes, 1996 ; Schmid, 2010), les personnes opérant alors une bifurcation partielle ou totale vers la formation.

Deux modes d'accès à la fonction ont été identifiés : la désignation de l'employeur ou le choix personnel. Si, pour certain-e-s personnes, la désignation est vécue comme une assignation, pour d'autres elle est vue comme une opportunité :

« J'ai une direction qui est assez pour former les jeunes et elle m'a proposé si j'étais d'accord à prendre un apprenti et puis du coup j'y ai réfléchi et puis j'ai trouvé l'idée sympa malgré tout. Personnellement ça me fait un truc en plus à faire et puis pouvoir transmettre le métier à quelqu'un c'est toujours quelque chose de gratifiant. Donc j'ai dit oui » (Clément, chef de cuisine et formateur dans une grande entreprise de l'industrie agro-alimentaire).

Divers éléments motivationnels apparaissent dans le discours de Clément, qui permettent de donner sens à la désignation par l'employeur. Tout d'abord, la possibilité de transmettre le métier enrichit l'activité quotidienne et permet d'obtenir une forme de reconnaissance. Dans d'autres cas, il s'agit d'officialiser une situation « de fait », puisqu'elles ou ils assumaient déjà cette fonction auparavant. Certain-e-s, encore, y voient une opportunité de faire évoluer leur parcours professionnel. De manière inattendue, la désignation par l'employeur peut donc représenter l'élément contingent permettant d'opérer une bifurcation (Bessin *et al.*, 2010), d'entamer une nouvelle étape de leur parcours professionnel.

Y compris dans des situations de désignation par l'employeur, certaines personnes voient la formation comme une évidence, une tâche qui fait partie intégrante du métier :

« Ça fait partie de notre métier [...] et les gouvernantes ont cette fibre de formation sinon on n'est pas gouvernante. [...] il y a déjà ce rôle de formateur dans le métier » (Monique, gouvernante et formatrice pratique dans le restaurant d'une grande entreprise de l'industrie alimentaire).

⁴ Les modes d'accès ont été analysés à partir des seuls focus groups (Besozzi & Lamamra, 2017). Cependant, les conclusions peuvent être élargies à l'ensemble de la population.

L'évidence de la formation en entreprise telle qu'elle apparaît ici, souligne le fort ancrage de la formation duale en Suisse. Il semble dès lors « naturel » à des personnes ayant suivi un apprentissage de former à leur tour. Il s'agirait alors de formes de reproduction sociale, les personnes perpétuant un mode d'apprentissage dont elles ont bénéficié (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). En Suisse, où une majorité de personnes a été formée dans la voie duale, la démonstration n'est pas aussi convaincante que pour la France. Cependant, il y a bien un positionnement face au système en alternance, une inscription dans une tradition, parfois familiale, de transmission.

Cette logique de reproduction sociale se retrouve également chez les personnes volontaires, qui, outre l'inscription dans une tradition de formation, justifient fréquemment leur choix par leur propre expérience d'apprenti-e-s. Elles s'inscrivent alors en continuité ou en rupture par rapport à leur propre expérience.

Quant au discours vocationnel sur le plaisir à transmettre, il se retrouve de façon plus marquée chez les volontaires. L'insistance à souligner cette « fibre enseignante » met en évidence des trajectoires vécues comme ascendantes. Un certain nombre de personnes formatrices font en effet d'une « vocation » qui aurait été contrariée par un passé scolaire difficile, à l'instar d'Odile, assistante d'exploitation et formatrice dans une entreprise de la grande distribution et logistique :

« J'aurais bien voulu être prof à un moment donné quand j'étais enfant... ado. Il fallait étudier et puis j'étais dans la période de l'adolescence et ça ne s'est pas fait ! »

Le parcours en formation professionnelle offre dès lors un contexte rendant possible une bifurcation vers une activité de quasi-enseignant-e. Ces trajectoires peuvent alors être lues sous le double angle du « rattrapage » scolaire (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013) et de la bifurcation. Le passage vers cette nouvelle activité, socialement valorisée, car associée au métier d'enseignant-e, peut constituer une forme de mobilité ascendante symbolique. Cela apparaît notamment chez les personnes qui optent pour la fonction formatrice dans le but de quitter une partie du travail productif, de ses contraintes, comme Jonathan, rhabilleur et formateur dans une grande entreprise de l'horlogerie :

« J'avais fait un peu le tour du métier... On a fait un test, donné une leçon, c'est quelque chose qui m'a plu de retransmettre le savoir. »

Endosser la fonction de personne formatrice permet ainsi parfois de renouveler une activité professionnelle devenue lassante, mais elle permet également de faire face aux changements qui sont intervenus dans le monde du travail, ou plus spécifiquement aux évolutions du métier. Il s'agit alors de bifurcations qu'il faut lire sous l'angle des résistances. Choisir la fonction formatrice permet alors de s'éloigner des logiques de production ou des évolutions du travail avec lesquelles les personnes sont en désaccord.

L'analyse des modes d'accès et des motivations à entrer dans la fonction laisse déjà entrevoir les différentes trajectoires objectives qui peuvent coexister ainsi que le sens que les personnes peuvent leur donner. Ces éléments sont indispensables à la compréhension des trajectoires subjectives examinées plus bas.

3.2. Des trajectoires qui reflètent des mobilités sociales et professionnelles

Une deuxième analyse a porté sur les mobilités sociales et professionnelles rendues visibles par les trajectoires. Dans un premier temps, les catégories socioprofessionnelles (CSP) d'origine (niveau de formation et emploi occupé) ont été comparées à celles occupées une fois en fonction. « *Suivant la situation dans la profession et la profession, les attributions peuvent changer. Par exemple, un employé peut être classé dans les professions intellectuelles et d'encadrement...* » (Joye, Bergman, & Budowski, 2002, p. 7), ce qui a été fait pour l'ensemble des personnes formatrices. Dès lors, sur les 80 interviewé-e-s, 56 ont connu une mobilité ascendante.

L'étude des seules CSP n'a pas permis de rendre compte de la variété des mobilités. Une analyse complémentaire a étudié plus en détail les différentes étapes des trajectoires des personnes formatrices. Les éléments suivants ont été retenus : CSP des parents, niveau de formation, diplômes (formation initiale et supérieure), formations continues, emploi occupé, statut occupé. À partir de ces éléments, les mobilités sociales et professionnelles ont été évaluées. Cinq trajectoires ont émergé : premièrement, les trajectoires ascendantes ou « carrières » (N=33) qui se caractérisent par une mobilité sociale par rapport au milieu d'origine et une évolution professionnelle en termes de statut occupé (cadre, gérant-e, patron-ne). Deuxièmement, les « carrières parallèles » (N=20) se caractérisent par une mobilité sociale, mais sans changement de statut professionnel. Les qualifier de « carrières parallèles » est dû au fait que, malgré l'absence de changement de statut, une évolution professionnelle s'est produite, ces personnes étant souvent devenues « responsables de formation ». Troisièmement, on trouve les trajectoires horizontales, dans lesquelles les personnes n'ont pas effectué de mobilité sociale (même niveau de formation, même statut, parfois même métier que leurs parents). Un certain nombre de cas peuvent être envisagés comme des formes de « reproduction sociale » (Bourdieu & Passeron, 1970). Signalons tout de même ici, qu'il existe de fortes différences dans ce groupe en fonction de la position initiale de la famille (classe ouvrière ou classe moyenne supérieure). Il y a donc des parcours de reproduction sociale typiquement ouvrières ou artisanes, une tradition de métier qui se transmet de génération en génération ou encore une entreprise familiale reprise par les enfants (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). À côté de cela, une autre forme de reproduction sociale se donne à voir, celle des milieux intellectuels et d'encadrement, autour d'une tradition de transmission et de formation, notamment d'apprenti-e-s. En quatrième lieu, ressortent les « trajectoires paradoxales », soit des parcours qui se caractérisent par une mobilité sociale fortement ascendante suivie d'une position professionnelle inférieure à celle qui aurait pu être attendue compte tenu du niveau de formation atteint. Il s'agit de parcours de transclasses (Jaquet, 2014) inaboutis, pour lesquels différentes hypothèses peuvent être esquissées : parcours empêchés, auto-limitation, plafonds de verre ou encore « choix raisonnables ». Enfin, les parcours caractérisés par un niveau d'éducation inférieur et un statut inférieur à ceux du milieu social d'origine, que nous avons qualifiés de « trajectoires descendantes » ou parcours de déclassement. Ces trajectoires descendantes touchent également des personnes occupant des statuts de cadres ou de responsables, lorsqu'elles sont issues de familles à fort capital social et culturel.

L'analyse des trajectoires objectives met en évidence la pluralité des trajectoires suivies par les formateurs et formatrices en entreprise, mais laisse apparaître des parcours globalement ascendants. Certains sont de véritables carrières et mettent en évidence que devenir formateur ou formatrice peut être un marqueur de carrière, soit parce que la fonction permet d'accéder à un statut de cadre, soit parce que le statut occupé (cadre, indépendant-e, gérant-e) implique de s'occuper des apprenti-e-s. D'autres trajectoires, les « carrières parallèles » montrent une mobilité sociale sans mobilité professionnelle. La confrontation à la perception subjective sera alors particulièrement intéressante. Ainsi quitter la production pour la formation, passer de métiers socialement peu valorisés vers une activité à forte plus-value, représente pour certaines personnes une mobilité symbolique. Un certain nombre de parcours ne présentent aucune forme de mobilité, ils mettent en évidence des logiques de reproduction sociale, propres aux milieux populaires, ou encore aux milieux de petits-indépendant-es.

3.3. Entre trajectoire objective et regard subjectif

Afin de mieux comprendre ces mobilités symboliques, les cinq trajectoires « objectives » ont été confrontées à la perception subjective des personnes interrogées. Il s'agit d'une première analyse, qui n'a pas encore porté sur tous les cas de figures. Dans certains cas, il y a concordance entre le statut occupé et le discours subjectif sur la trajectoire, à l'instar de Paul, agriculteur et responsable de formation dans une petite entreprise de distribution et logistique.

« Mes collègues comprennent bien que je suis le boss! [...] Je suis là pour guigner, c'est moi qui suis le responsable. De toute façon je veux l'être. »

Dans ce cas, il y a adéquation entre les dimensions objectives et subjectives de la trajectoire : tout d'abord, le projet professionnel, être à un poste d'encadrement, avoir des responsabilités ; ensuite la trajectoire objective ascendante identifiée par un certain nombre d'indicateurs : le statut d'indépendant et la fonction de responsable de formation ; enfin la perception subjective de sa trajectoire : « je suis le boss ».

Dans d'autres situations, ce qui « fait carrière » aux yeux des personnes rencontrées, ce sont les différentes étapes de la trajectoire professionnelle, mais également la possibilité de changer de métier (de professionnel-le à personne formatrice) et ce, indépendamment d'un statut de dirigeant-e ou d'indépendant-e. Federica, assistance d'exploitation et formatrice dans une entreprise de la grande distribution et logistique, parle de son parcours comme d'une véritable mobilité, notamment sociale :

« J'étais une petite Italienne de rien du tout qui est arrivée en Suisse à l'âge de 10 ans. »

Après une formation élémentaire, elle a, au fil des ans, multiplié les formations et fréquemment changé de fonction dans l'entreprise où elle est depuis 34 ans. Elle a également pris d'autres responsabilités, en lien avec la formation professionnelle : commissaire, formatrice aux cours interentreprises⁵. Elle n'a pas de statut de cadre, mais « elle s'en fiche (sic) », voyant dans son parcours une véritable réussite.

Dans ce cas, la perception subjective ne correspond pas aux éléments objectifs. Cela nous informe qu'une carrière n'est pas seulement une succession d'étapes (les diplômes, les postes occupés), ni une trajectoire « balistique » sanctionnée par un statut, des responsabilités ou encore un salaire plus élevé. Dans ce cas, les nombreuses formations continues, la possibilité de changer d'activité quotidienne, de quitter la production ou une partie de celle-ci pour former, sont vécus comme une carrière. Dans ce cas, on peut parler de bifurcation, puisque devenir formatrice a constitué une opportunité pour Federica d'opérer un changement d'orientation professionnelle. Les diverses formations continues suivies et les engagements pris dans d'autres fonctions au sein du système de formation professionnelle en attestent.

3.4. Postures de formateur ou formatrice et trajectoires

Une dernière analyse consiste à confronter les trajectoires aux quatre profils issus de l'analyse typologique : les entrepreneur-e-s de soi, les garant-e-s du métier, les reconverti-e-s et enfin, les nostalgiques. La typologie ayant été construite sur la base des discours des personnes formatrices, elle met également en évidence un certain nombre d'éléments subjectifs sur les trajectoires.

⁵ Les commissaires d'apprentissage sont les personnes mandatées par les cantons pour exercer la surveillance de l'apprentissage. Elles ont pour mandat de rendre visite à toutes les entreprises de leur secteur et interviennent en cas de problèmes à la demande de l'apprenti-e ou de l'employeur. Les cours inter-entreprises s'ajoutent aux cours à l'école professionnelle (équivalent du CFA) et à la formation en entreprise. Ils permettent d'assurer un socle commun de connaissances à l'entier des apprenti-e-s d'une branche.

Les « entrepreneur-e-s de soi », fortement engagé-e-s dans le travail, partagent une perception des apprenti-e-s comme des travailleurs/euses. L'une des caractéristiques de ce type est une forte adhésion aux logiques du marché du travail et à un certain modèle managérial contemporain.

On retrouve dans ce type une majorité de personnes ayant effectué une trajectoire ascendante. Compte tenu de la centralité de la carrière et de la réussite dans leur discours, les dimensions subjectives et objectives des trajectoires semblent la plupart du temps coïncider.

Les « garant-e-s du métier », également très engagé-e-s dans le travail, et plus précisément dans le métier, ont une perception des apprenti-e-s comme des élèves. Leur forte identité professionnelle s'exprime au travers de l'envie de transmettre le métier, les savoir-faire, de préparer de futur-e-s professionnel-le-s. Les « garant-e-s du métier » se retrouvent dans différentes trajectoires. Celles et ceux travaillant dans des PME connaissent des trajectoires horizontales (reprise de l'entreprise familiale) ou ascendantes (création de sa propre entreprise). Les employé-e-s des grandes entreprises, devenue-e-s responsables de formation, ont fait des carrières réelles (cadres) ou parallèles (sans statut). La perception subjective est celle d'une mobilité ascendante, elle correspond la plupart du temps à la trajectoire objective, mais s'en distingue dans les cas de carrières parallèles.

Les « reconverti-e-s » sont peu engagé-e-s dans le travail, mais fortement impliqué-e-s dans leur fonction, grâce à laquelle elles et ils se forgent une nouvelle identité professionnelle. Elles et ils perçoivent les apprenti-e-s comme des élèves. Les trajectoires suivies par ces personnes sont en grande partie des « carrières parallèles », parfois, dans certaines grandes entreprises, des trajectoires ascendantes. Le discours subjectif correspond largement aux trajectoires suivies, qui peuvent se lire en termes de bifurcation.

Enfin, les « nostalgiques » se désinvestissent tant du travail que de la fonction de formation et perçoivent les apprenti-e-s comme des travailleurs/euses. La trajectoire professionnelle est source de frustration et de déception : l'aspiration à faire une carrière ascendante a été déçue. On retrouve ce type dans différentes trajectoires, et plus particulièrement dans les parcours de déclassement ou les parcours horizontaux. La perception subjective du parcours coïncide là aussi fréquemment à la trajectoire objective.

Cette mise en regard des parcours suivis et des postures dans la fonction éclaire la convergence ou la distorsion entre dimensions objectives et subjectives des trajectoires. L'analyse permet également de souligner l'impact des trajectoires sur les postures adoptées. Une question se pose toutefois : est-ce que les différentes éthiques professionnelles (entrepreneuriale, tradition corporatiste, vocation enseignante) sont le fruit des trajectoires suivies ou est-ce que, au contraire, elles préexistent et conditionnent les parcours des personnes ?

4. En guise de conclusion

Les résultats montrent que les parcours en formation professionnelle duale sont représentatifs des trajectoires contemporaines. Tout d'abord, une pluralisation des parcours de formateurs et formatrices est à constater. Certaines trajectoires « traditionnelles » (linéaires et ascendantes) apparaissent comme des carrières, pendant que d'autres, plus proches des modalités contemporaines (non-linéaires, ponctuées de changements, réorientations), s'en éloignent. Des trajectoires témoignent de certains changements à l'œuvre sur le marché du travail, comme l'exigence d'employabilité placée sur l'individu et sont dès lors ponctuées de très nombreuses formations continues. D'autres, enfin, soulignent des résistances à ces évolutions, soit par des formes de retraits, soit par des bifurcations.

Ensuite, grâce à la mise en regard des dimensions subjectives et objectives, mais aussi à l'examen des motivations, un deuxième aspect des trajectoires contemporaines a été mis au jour : les bifurcations. La formation professionnelle duale, et en particulier la fonction de personne formatrice, semble ainsi offrir un contexte propice à de telles réorientations. Ces bifurcations, et surtout leur appréhension subjective, nous renseignent sur ce qui « fait carrière » pour certaines personnes. Ainsi, indépendamment de la position occupée dans l'organisation du travail et du statut, la valeur sociale associée au fait de former semble parfois agir comme élément de compensation. Devenir formateur ou formatrice est alors en soi une forme de carrière alternative, vécue comme une mobilité ascendante.

4.1. Une pluralisation des trajectoires

Certaines trajectoires peuvent être qualifiées de carrières traditionnelles. Ainsi, le parcours vise une mobilité ascendante et un changement de statut, celui d'indépendant-e. Ces trajectoires peuvent être qualifiées de typiques de la formation professionnelle duale : les principales étapes sont marquées par des diplômes (de formation initiale et supérieure professionnelle) et le projet est d'ouvrir sa propre entreprise. Le discours subjectif de mobilité ascendante coïncide aux parcours objectifs.

D'autres trajectoires de « carrières » se déroulent en grande entreprise, les personnes deviennent alors cadres. Ces parcours sont plus marqués par le contexte contemporain, notamment par la variété et la pluralité des diplômes, et surtout des formations continues. Si le but est de « grimper » dans la hiérarchie, il s'agit en parallèle de rester employables. Là encore, les discours subjectifs attestent de la mobilité ascendante.

D'autres parcours encore peuvent être qualifiés de trajectoires contemporaines. Plus atypiques, ils ne sont plus ponctués par les étapes classiques de la formation professionnelle, mais par de nombreuses formations continues. Dans ce cas, elles ne permettent pas de mobilité ascendante, certains parcours opérant même des mouvements de recul. Cependant, la perception subjective est positive, imprégnée d'un discours vocationnel sur la transmission, qui semble compenser l'absence ou la perte de statut.

Enfin, certaines trajectoires sont heurtées, empêchées. Construits sur un modèle traditionnel de carrière en formation professionnelle, ces parcours sont ceux de salarié-e-s, employé-e-s ou cadres. Une forte distorsion entre le discours subjectif et la trajectoire objective, quelle qu'elle soit, est à relever. Les changements du monde du travail et le déclin du salariat semblent avoir rendu les ambitions impossibles.

4.2. De véritables bifurcations vers la fonction de formation

Un type de personnes formatrices, les « reconverti-e-s », se distingue des autres, pour avoir au cours de leur trajectoire opéré une véritable réorientation. Pour ces personnes, devenir formateur ou formatrice a été l'événement critique (Hughes, 1996 ; Schmid, 2010) permettant une bifurcation (Bessin *et al.*, 2010). Au-delà des seul-e-s « reconverti-e-s », il s'agit de relever chez certaines personnes formatrices une motivation portée par un discours sur la « vocation enseignante ». Ce discours vocationnel s'inscrit parfois dans une logique de rattrapage scolaire et peut être analysé comme une configuration permettant d'opérer une bifurcation (Bessin *et al.*, 2010). Une autre configuration de ce type est l'envie de quitter la sphère productive pour la formation, de quitter le « sale boulot » (Lhuillier, 2005) ou encore de s'éloigner de certaines évolutions du marché du travail et/ou du métier. Ces contextes particuliers permettent de transformer le devenir formateur ou formatrice en une véritable bifurcation. D'autres indices peuvent indiquer ce changement de cap, notamment la valeur symbolique accordée à la transmission. Si dans les grandes entreprises dotées d'un centre de formation, ces bifurcations peuvent se concrétiser par l'entrée dans une fonction de formateur ou formatrice à plein temps, on pourrait faire l'hypothèse que les personnes formatrices

dans des PME pourraient quitter le monde de l'entreprise pour entrer de plein pied dans le monde scolaire, en enseignant en école professionnelle (CFA).

L'analyse des trajectoires des formateurs et formatrices, de leurs motivations et du regard subjectif qu'elles et ils portent sur leur parcours, laissent apparaître les principaux enjeux contemporains à l'œuvre sur le marché du travail. Les parcours sont ainsi déstandardisés, il n'y a plus une seule manière de devenir formateur ou formatrice en entreprise, ni une seule façon d'endosser la fonction. De même, il y a des façons multiples de donner sens à cette activité, et au rôle qu'elle joue dans une trajectoire professionnelle. Ainsi, si pour certain-e-s, fonction formatrice et carrière vont de pair, d'autres choisissent de former pour quitter des évolutions du marché du travail qu'elles et ils désapprouvent, quitte à renoncer à une « carrière » au profit d'une responsabilité à haute valeur sociale ajoutée.

Références bibliographiques

- Bahl, A. (2012). *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baumeler, C., Lamamra, N., & Schweri, J. (2014). *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*. Fond national suisse de la recherche scientifique.
- Besozzi, R., & Lamamra, N. (2017). Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction. *INITIO, 6* (D'une transition ... à l'autre), 113-136.
- Bessin, M. (1999). La compression du temps : une déritualisation des parcours de vie ? *Education permanente, 138* (« Les âges de la vie »), p. 75-85.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales, 156*, 12-21.
- Bessin, M., Bidard, C., & Grossetti, M. (Eds.). (2010). *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F. & Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Toulouse: Université de Toulouse.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines, 29*, 73-85.
- Hughes, E. C. (1996). Carrières, cycles et tournants de l'existence. Dans E.C. Hughes, *Le regard sociologique* (p. 165-173). Paris : Éd. de l'EHESS.
- Jaquet, C. (2014). *Les Transclasses ou la non-reproduction*. Paris : PUF.

- Joye, D., Bergman, M. M., & Budowski, M. (2002). Documentation technique du panel suisse de ménages ; recodification des variables de position sociale. 2007, from http://aresoas.unil.ch/workingpapers/WP4_02_F.pdf
- Kohli, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking back to Looking ahead. *Research in Human Development*, 4(3-4), 253-271.
- Levené, T., & Bros, F. (2011). Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion. *Savoirs*, 26(2), 85-108.
- Lhuillier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14, 73-98.
- Mulder, M. (2013). *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*. Paper presented at the ECER-Conference, Istanbul.
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2014). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis "Lehrvertragsauflösung" Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: h.e.p.
- Schnapper, D. (2012). *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- SEFRI. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2018*.
- Widmer, E., & Ritschard, G. (2013). Tous égaux devant la pluralisation des parcours de vie ? Déstandardisation des trajectoires familiales et professionnelles et insertions sociales. Dans S. Gaudet, N. Burlone & M. Lévesque (éditeurs), *Repenser la famille et ses transitions. Repenser les politiques publiques* (p. 79-110). Laval, Canada : Presses de l'Université de Laval.

Atelier 3 – Qualification et parcours dans le supérieur

Types de qualification et parcours professionnels des diplômé·e·s en sciences du sport.

L'exemple des diplômé·e·s (2010-2014) de la faculté des sciences du sport de Strasbourg

*Anne Benoit, Sandrine Knobé et Lilian Pichot**

La rentrée 2018-2019 s'est caractérisée par une forte hausse des inscriptions à l'université toutes filières confondues (+7,4 % par rapport à l'année précédente) (MESRI, 2018). Si toutes les disciplines sont concernées par cette hausse, elle s'est avérée encore plus importante pour les STAPS¹ (+9,4 %) avec 17 100 nouveaux·elles étudiant·e·s. L'augmentation constante des effectifs de cette filière ces dernières années² rend d'autant plus nécessaire l'étude du devenir professionnel de ces étudiant·e·s. Dans un contexte socio-économique marqué par un fort taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans, une meilleure connaissance des processus d'insertion professionnelle, des phases de transition école-travail et des liens entre types de qualification et parcours professionnels, semble primordiale.

Le domaine des sciences du sport est à cet égard un terrain d'étude intéressant car, outre la forte inflation scolaire qui le caractérise ces dernières années, il a opéré progressivement une diversification de son offre de formation présentant des formations professionnelles. Cette professionnalisation de l'offre de formation facilite-t-elle l'insertion professionnelle dans le secteur des activités physiques et sportives ? Suffit-elle à pourvoir les diplômé·e·s des compétences requises par les employeurs dans ces secteurs d'activité ? Cette dernière question se pose particulièrement dans le domaine d'emploi de l'intervention en activités physiques et/ou sportives où des qualifications spécifiques – brevets fédéraux ou d'état – constituent parfois des prérequis indispensables. À l'inverse, certain·e·s étudiant·e·s cherchent à consolider leur formation spécifique en activités physiques et sportives avec des qualifications hors du domaine strictement sportif (en management, ressources humaines, commerce, nutrition, kinésithérapie, etc.). D'autres encore, pourvus de diplômes initiaux dans l'enseignement supérieur extérieurs au domaine sportif, viennent compléter leur formation par un diplôme spécialisé dans le champ sportif.

Ainsi, nous nous demandons si les parcours de formation dans l'enseignement supérieur – comme les doubles diplômes ou les parcours combinant plusieurs types de qualification – facilitent l'accès à l'emploi et ce, de manière qualitative, c'est-à-dire dans une forme d'adéquation formation-emploi reconnue. Les niveaux et types de diplômes pèsent-ils sur l'insertion professionnelle ? Existe-t-il d'autres facteurs, extra-scolaires, déterminant une insertion professionnelle satisfaisante ? Dans quelle mesure les relations sociales et professionnelles acquises avant, pendant ou après les études favorisent l'accès à l'emploi et l'évolution dans la carrière ? C'est à ces questions que nous essayons de répondre à travers une recherche locale menée entre 2016 et 2019 auprès de diplômé·e·s (2010-2014) de la faculté des sciences du sport de Strasbourg.

L'employabilité des diplômé·e·s reposant sur l'appréciation de leurs compétences (Demailly, 1994 ; Dubar, 2001 ; Bauger, Aubel, Faber & Pichot, 2004), nous nous attarderons ici sur le jugement social rétrospectif porté par ces derniers·ères sur des propriétés et des ressources bien identifiées : la valeur

* Université de Strasbourg, faculté des sciences du sport, laboratoire Sport et sciences sociales ; anne.benoit@unistra.fr, knobé@unistra.fr, pichot@unistra.fr.

¹ STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives.

² Les étudiant·e·s néo-arrivant·e·s de cette filière universitaire sont passé·e·s de 7 229 en 2007-2008 à 17 100 en 2017-2018 (Kabla-Langlois, Rosenwald, 2018).

attribuée aux diplômes possédés, l'expérience acquise et les capacités développées lors des stages pendant les études, les contacts professionnels et les relations sociales utiles, créés au cours de la pratique sportive, des expériences vécues lors de formations en alternance, l'ensemble de ces relations, y compris familiales, jouant un rôle d'intermédiation entre l'employeur et le diplômé. Il s'agit là de la perception des possibilités professionnelles, des anticipations de choix d'emplois, des espérances, des croyances et des représentations liées à un potentiel perçu. Ainsi, la compétence s'est progressivement étendue aux capacités ou aptitudes détenues et reconnues aux individus (Monchatre, 2010) qui leur permettent non seulement d'accéder au premier emploi à la sortie des études, mais aussi d'évoluer dans leur parcours professionnel.

Prenant acte de l'allongement de la formation initiale (Ferry, 2016) et de la multi-possession de qualifications pour certain·e·s diplômé·e·s (Baker, Loughren & Crone, 2014), l'analyse s'empare des types de parcours de formation (Pollien, 2010) – linéaires versus hybrides – et des parcours de vie au cours desquels les étudiant·e·s expérimentent et acquièrent des compétences génériques et spécifiques dans la sphère éducative et dans d'autres sphères connexes. Elle esquisse des types de parcours professionnels que les seules propriétés inhérentes aux cursus suivis et aux diplômes obtenus ne sauraient expliquer. Dans le parcours des diplômé·e·s, des compétences et des ressources (Vergnies & Giret, 2015) acquises au cours de leurs expériences socialisatrices, associatives, extra-scolaires jalonnent et façonnent les parcours de vie (Bessin, 2009).

1. Une étude auprès des diplômé·e·s (2010-2014)

Nos analyses prennent appui sur une recherche locale menée entre 2016 et 2019 comprenant un volet quantitatif et un volet qualitatif. Les diplômé·e·s de la faculté des sciences du sport de Strasbourg de 2010 à 2014, titulaires de diplôme de niveau bac+2 (DEUST³) à bac+5 (master) ont été interrogé·e·s. Au final, les résultats reposent sur le traitement statistique de 446 questionnaires complétés par des diplômé·e·s et sur l'analyse de contenu thématique d'entretiens semi-directifs téléphoniques réalisés auprès de 48 diplômé·e·s. La combinaison des techniques de recueil de données quantitatives et qualitatives (Mahlaoui, 2015) vise à relever les propriétés objectives des diplômé·e·s (caractéristiques des diplômes, situation d'emploi), et saisir aussi les subjectivités des acteurs·rices, qui permettent d'éclairer les choix – ou les non choix – des orientations de formation et les chemins individuels d'accès aux emplois et de parcours professionnels.

L'enquête par questionnaire, administrée en ligne de mars à juin 2016, a été adressée aux diplômé·e·s des formations proposées par la faculté des sciences du sport, soit un total de 864 diplômé·e·s enquêté·e·s (cf. tableau 1). 51,6 % des diplômé·e·s de la période, dont un peu plus de femmes⁴, ont complété le questionnaire.

³ DEUST : diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques. Il s'agit d'un diplôme de niveau bac+2 en alternance dont une part importante du temps de formation s'effectue en entreprise/établissement (stage, contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation).

⁴ Elles sont 49,4 % parmi les répondant·e·s alors qu'elles ne sont que 47,3 % dans l'échantillon initial des destinataires (différence non significative statistiquement).

Tableau 1 • échantillon des diplômé·e·s interrogé·e·s par questionnaire

Formations STAPS par niveau de diplôme	Nombre de diplômé.e.s enquêté.e.s	Nombre de répondant.e.s (en % des enquêté.e.s)
Deust	245	121 (49.4 %)
Licence professionnelle	38	36 (94.7 %)
Licence	279	70 (25.1 %)
Master	302	219 (72.5 %)
Total	864	446 (51.6 %)

En complément de ces premières données quantitatives, nous avons procédé en mars et avril 2019 au recueil d'entretiens semi-directifs avec 48 diplômé·e·s (voir tableau 2) visant à mieux appréhender les traits saillants du processus d'insertion et d'évolution professionnelle. Ces données qualitatives permettent de préciser les perceptions et les représentations qu'ont les diplômé·e·s de la contribution de la formation et/ou des diplômes à l'accès à l'emploi et à la nature de l'emploi occupé.

Tableau 2 • répartition des entretiens semi-directifs réalisés avec les diplômé·e·s⁵

Formations STAPS par niveau de diplôme	Nombre d'entretiens	
	hommes	femmes
Deust (total)	4	12
Activités physiques sportives et de loisirs pour les publics seniors (APSL seniors)	0	3
Activités physiques et sportives et inadaptations sociales	2	3
Métiers de la forme	1	2
Sport adapté	1	4
Licence professionnelle Commercialisation des produits et services sportifs (CPSS)	3	0
Licence (total)	8	9
Activités physiques adaptées et santé (APAS)	3	3
Entraînement	3	3
Management du sport	2	3
Master (total)	9	3
Activités physiques adaptées et santé, ingénierie et développement (APAS)	1	1
Entraînement sport et santé	4	0
Marketing et gestion du sport (MGS)	4	2
TOTAL	24	24

Pour rendre compte des possibles effets des parcours de formation, nous avons distingué trois types de parcours : (1) les titulaires de diplômes STAPS exclusivement, (2) les titulaires de diplômes STAPS et d'autres qualifications académiques et (3) les titulaires de diplômes STAPS et d'autres qualifications non-académiques. Par non-académiques, nous entendons les certifications sportives délivrées par le ministère des Sports et les fédérations sportives. En considérant l'ensemble des répondant·e·s au questionnaire, l'on constate que la part des diplômé·e·s faisant état de qualifications plurielles s'élève à un peu moins de 40 %. Le profil majoritaire reste ici celui d'un parcours de formation spécifique en sciences du sport (62,1 %) (voir tableau 3). Tenant compte de cette indication, nous analyserons plus en détail les parcours et situation d'emploi de ces diplômé·e·s au profil de qualification différencié.

⁵ Nous n'avons volontairement pas interrogé les diplômé·e·s de la filière éducation et motricité dont le parcours d'insertion professionnelle est fléché par le passage du concours du CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive).

Tableau 3 • profil des qualifications détenues (n=446)

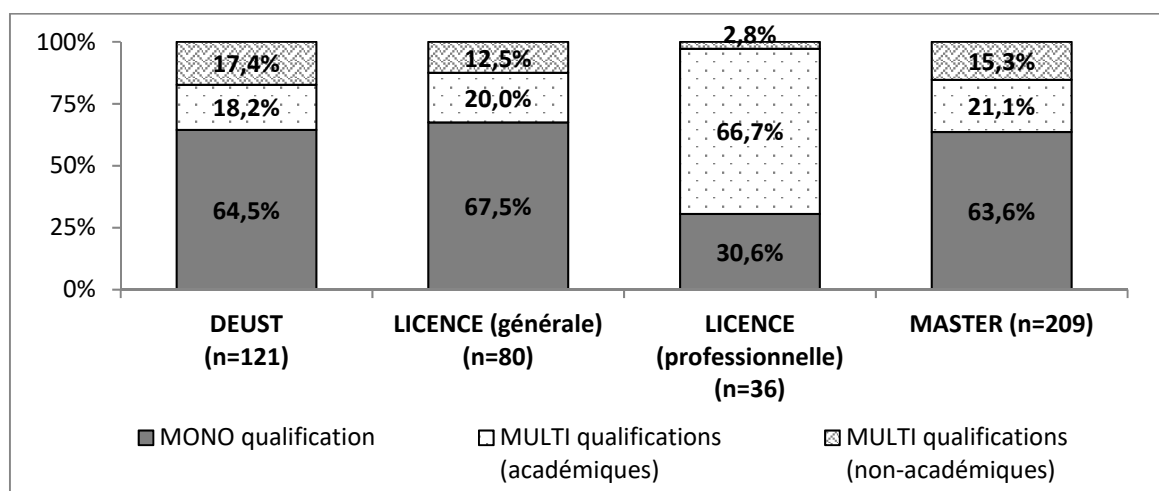
	Effectifs	%
Une ou plusieurs qualifications en Staps	276	61.9 %
Une ou plusieurs qualifications en Staps et autres qualifications de l'enseignement supérieur	106	23.8 %
Une ou plusieurs qualifications en Staps et une qualification Jeunesse et Sport ou formations fédérales	58	13 %
Une ou plusieurs qualifications en Staps et qualification non universitaire	6	1.3 %
Ensemble	446	100 %

Nos analyses tiennent compte de cette possible multi-possession de diplômes et s'intéressent également à la valence « sportive » qui caractérise les emplois occupés et qui nous semblait primordiale notamment dans les ressentis ou les ressentiments qu'elle est susceptible d'engendrer.

2. Les profils de qualification et l'emploi

Au 1^{er} janvier 2016, 79,8 % des 446 répondant-e-s occupent un emploi alors que les autres diplômé-e-s sont soit en poursuite d'études (11,7 %) soit sans emploi (8,5 %). Parmi ceux-celles qui sont en emploi (n=356), 21,5 % exercent dans le secteur associatif, 38,1 % dans le secteur privé marchand et 40,4 % dans le secteur public. Dans 89 % des cas, l'emploi est occupé à temps plein. Et il s'agit d'un CDI pour 68,5 % des répondant-e-s en emploi. 54,5 % des diplômé-e-s en emploi ont un statut d'employé-e, 33,5 % de cadre, 7,7 % de profession intermédiaire et 4,3 % de profession libérale. Les principales professions déclarées sont celles d'éducatrice (18,5 %), de professeur-e d'EPS (16,8 %), de commercial-e (14,3 %) et de cadre commercial-e (6,7 %). Ces professions correspondent bien aux principaux débouchés professionnels des filières de formation de la faculté des sciences du sport de Strasbourg.

Des spécificités s'observent selon le type de qualifications détenues (voir graphique 1).

Graphique 1 • profil de qualification et niveau de diplôme

La multi-qualification prend des significations différentes correspondant à des logiques d'insertion liées aux réalités des secteurs professionnels visés. Elle est par exemple surreprésentée dans les filières entraînement sportif et commerce du sport. Les diplômé-e-s de la filière entraînement sportif

possèdent bien souvent des certifications sportives fédérales ou d'État complémentaires à leur diplôme STAPS. Ces certifications spécialisées sont requises pour accéder plus facilement aux emplois d'intervention et d'encadrement dans le « mouvement sportif » (clubs, fédérations, etc.)⁶. Certain-e-s diplômé-e-s de la filière APAS déclarent aussi posséder, en plus du diplôme STAPS, des diplômes sportifs ou professionnels spécifiques (BNSSA⁷, BEESAN⁸ et/ou un diplôme d'université (DU) liés à une pathologie).

D.S., enseignant en APAS depuis 2008, titulaire d'une licence APAS (2008) puis d'une licence entraînement (2010), du BNSSA et du BEESAN, déclare : « *La licence entraînement est un complément nécessaire pour mon métier, vrai plus au niveau technique* ». Quant au BNSSA, « *il est indispensable pour exercer dans le secteur des APAS. Il est très utile dans mon métier, et dans ma structure, il faut l'avoir pour être recruté* ».

Les diplômé-e-s de la licence professionnelle CPSS ont majoritairement une formation initiale de niveau bac+2 (BTS et DUT), acquise dans d'autres organismes de formation et spécialisée principalement dans le commerce et le management. Ces diplômé-e-s viennent ensuite en STAPS se spécialiser dans le secteur du commerce du sport.

R. G., diplômé de la licence professionnelle CPSS, actuellement responsable de rayon chez Leroy Merlin : « *Mon expérience avec un total de 5 années en alternance pendant mes études parle pour moi, pendant le BEP et le bac pro j'ai travaillé 2 ans chez Shop Center Sport, pendant le BTS MUC et la licence pro, j'ai fait 3 ans chez Jog'R [...] C'est mon parcours qui intéresse les employeurs, mon profil opérationnel, mon passé de sportif, de volleyeur, la licence pro spécialisée dans le sport [...] aujourd'hui je suis chassé par des cabinets de recrutement sur LinkedIn, une fois par mois, un cabinet de recrutement me contacte pour des postes de responsable de magasin, [...] dernièrement Intersport Saint-Dizier, un petit magasin avec 30 salariés.* »

Les diplômé-e-s du DEUST APSL seniors (bac+2) sont aussi plus nombreux-ses à compléter leur cursus par une qualification non-académique. Il s'avère que la seule détention du DEUST ne permet pas à certain-e-s d'entre eux-elles de s'insérer immédiatement sur le marché du travail. Ils-elles sont seulement 73,7 % (contre 79,8 % de l'ensemble de la population interrogée) à être en emploi et 26,3 % à déclarer poursuivre des études.

St.S., diplômée en DEUST APSL seniors (2013) indique « *avoir plusieurs diplômes est une nécessité pour intervenir. Si je n'avais pas eu mon diplôme fédéral de marche nordique, je ne pourrais pas enseigner la marche nordique* ».

Plus d'un diplômé-e sur deux (57,3 %) revoit son projet professionnel au cours de son parcours de formation. Les métiers les plus ciblés en début de formation sont celui d'animateur-trice ou d'éducateur-trice sportif-ve (29,9 %), celui de professeur-e d'EPS (24,2 %) et les métiers en lien avec le commerce ou le marketing (19,9 %). Pour plus de la moitié des répondant-e-s, ce sont donc des métiers en lien direct avec le sport qui sont visés en rapport avec les spécificités de cette filière de formation. Par-delà les emplois occupés en sortie de formation, il importe de connaître les facteurs impactant les parcours professionnels sur une plus longue temporalité.

⁶ En France, le cadre d'intervention dans les activités physiques et sportives est réglementé par la loi.

⁷ BNSSA : brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique.

⁸ BEESAN : brevet d'état d'éducateur sportif aux activités de la natation, remplacé depuis le 1^{er} janvier 2013 par le BPJEPS AAN (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, activités aquatiques et de la natation).

3. Des accès à l'emploi contrastés

Pour 54,2 % des diplômé·e·s actuellement en emploi, l'emploi actuel constitue le premier emploi. Ce dernier est en lien direct avec le sport et en contrat à durée déterminée pour 52,6 % des diplômé.e.s ; occupé à temps plein pour plus des trois quarts d'entre eux-elles, il correspond à un poste d'employé·e dans une proportion identique. À l'exception des titulaires du Deust métiers de la forme recrutés immédiatement en CDI sur un marché caractérisé par un déficit de main-d'œuvre qualifiée, le premier emploi peut faire l'objet de luttes et d'ajustements pour être décroché⁹. De quelles manières les diplômé·e·s y accèdent-ils-elles ? Près de 35 % des diplômé·e·s affirment l'avoir obtenu dans la continuité du stage de fin d'études. Pour autant, le stage ne constitue pas un levier systématique d'accès à l'emploi et certain·e·s diplômé·e·s invoquent le peu d'offres d'emploi comme difficulté à l'accès à l'emploi.

A.M., diplômé du master entraînement (2011) : « *Il n'y a pas d'offres dans le secteur. Il faut les chercher. Il faut envoyer des mails [...] Il n'y a pas le choix, il faut faire des candidatures spontanées* ».

L'accès au premier emploi dépend d'une combinaison d'éléments qui le favorise ou le freine. La situation s'avère différente en fonction des filières spécifiques de formation et surtout des secteurs d'emploi visés. Dans le domaine du marketing ou du commerce, l'insertion semble rapide, dès l'obtention du diplôme. Parfois, l'emploi n'est pas en lien direct avec le sport, de manière subie ou choisie.

A.C., diplômé du master MGS en 2010, témoigne sur les conditions qui lui ont permis d'accéder rapidement à son premier emploi : « *Je faisais partie d'un club d'athlétisme présidé par le président du comité départemental du Bas-Rhin ; il savait que je venais de terminer mes études et que j'étais de retour de la Nouvelle-Zélande ; mon profil les a intéressés, j'ai eu de la chance [...] en plus, la prof d'athlé en STAPS travaillait avec le comité, donc c'est ce réseau qui a fonctionné.* »

Dans les filières de l'entraînement, mais aussi de l'intervention dans le secteur du médico-social, les difficultés d'accès à un premier emploi sont plus prononcées.

E.P., titulaire du master entraînement (2012) : « *Je suis arrivé au RCS [Racing Club de Strasbourg] via mes stages de M1 et de M2. Je faisais de la préparation physique. J'y suis resté ensuite bénévolement (pendant 3 ans) et en même temps j'étais maître d'internat. En 2016, j'ai été embauché au RCS comme préparateur physique.* »

Le marché de l'emploi dans ces secteurs est pourvoyeur de moins de postes en général, mais aussi de moins d'emplois à temps plein et avec des perspectives de contrat à durée indéterminée faibles. Cette réalité semble inhérente aux structures associatives au sein desquelles la professionnalisation est inachevée (Chevalier et Fleuriet, 2008 ; Falcoz et Walter, 2009 ; Marsault, Pichot & Pierre, 2016). Souvent, dans ces situations les diplômé·e·s optent pour l'acquisition de compétences extra-universitaires (comme un brevet fédéral par exemple) ou obtiennent un emploi non spécifiquement sportif.

Ainsi, ce premier emploi, généralement en CDD, peut se conclure par un CDI après quelques mois d'activité. Dans le secteur du commerce notamment cette stabilisation est fréquente. Mais ce premier emploi est souvent une première étape d'acquisition d'expérience, un poste d'attente avant l'obtention de l'emploi véritablement convoité, voire une nécessité économique où les choix sont

⁹ Le délai d'accès au premier emploi est supérieur à 6 mois pour 38,9 % des 131 répondant.e.s. et considéré comme difficile d'accès par un tiers des répondant·e·s (32,3 %).

contraints. Le premier emploi revêt alors des significations différentes et renvoient à des sentiments contrastés chez les diplômé-e-s.

J.D., diplômé du master MGS en 2013, commercial pour le club sportif professionnel de basket-ball de Boulazac : « *J'ai été recruté d'abord en CDD pendant 2 ans et maintenant cela fait 2 ans et ½ que je suis en CDI.* »

Par contraste, J.S., titulaire de la licence entraînement (2011), a multiplié les emplois bénévoles et en CDD depuis l'obtention de son diplôme : éducateur sportif, surveillant dans une école, employé polyvalent dans un centre de loisirs, plusieurs postes de contractuel dans la fonction publique territoriale pour la gestion d'équipements sportifs depuis 2015 (date de l'obtention du concours du CTAPS¹⁰). Il déclare : « *Il est difficile de convaincre les recruteurs pour être embauché après la licence. Et également après l'obtention du concours de CTAPS. Il faut passer par des expériences contractuelles [...]* ». Titularisé à la fin 2019, il espère « *acquérir de l'expérience consécutive de 3 à 5 ans sur [son] poste. Pour le moment, mon expérience est trop hachée. Même si d'avoir bougé peut aussi être une force. À moyen/long terme, pourquoi pas devenir chef de service des sports dans une collectivité* ».

Ces ressentis tantôt positifs, tantôt négatifs sont aussi à mettre en lien avec l'ensemble du parcours professionnel – de quelques années au moment de l'enquête qualitative de 2019. Et ce n'est pas tant le nombre d'emplois occupés depuis la sortie de formation, que les significations revêtues par les changements d'emplois, qu'il convient de révéler. Notre étude qualitative fait ressortir deux principaux cas de figure : d'un côté, les changements subis, qui relèvent des contraintes du marché du travail, essentiellement par l'arrivée en fin de contrat à durée déterminée ; de l'autre, les changements souhaités, et parfois construits, dans une optique de progression de carrière. Selon les filières de formation, le niveau de qualification et le secteur d'insertion, l'un des deux cas de figure est plus ou moins majoritaire.

P.K., diplômée d'un DEUST Sport adapté (2014) et d'une licence en sciences de l'éducation (2015), occupe en premier emploi un poste d'éducatrice sportive pendant trois semaines à temps plein. Elle enchaîne ensuite les emplois en CDD, d'une durée de quelques semaines à plusieurs mois, et ce, dans plusieurs structures différentes. Elle obtient finalement un CDI en 2017 dans le milieu hospitalier, toujours en tant qu'éducatrice sportive.

Le parcours de J.-F. K., diplômé du master MGS en 2011, actuellement formateur pour jeunes adultes en situation d'échec scolaire, est significatif d'un parcours professionnel marqué par une réorientation totale 4 années après l'obtention de son master : « *Après mes deux années chez Tourpagel (2012 et 2013), je ne supportais plus les chiffres, j'en avais ras-le-bol [...] j'ai fait plein de petits boulots et ensuite j'ai cherché à me réorienter et j'ai repris mes études en 2015 avec cette licence en alternance (gestion des ressources humaines) et je suis devenu formateur à l'École de la 2^e chance [...] je me plais dans mon métier de formateur, d'ailleurs je ne suis pas sûr de vouloir me rediriger vers le sport* ».

La prise en compte d'une perspective temporelle de plusieurs années et la possibilité de retracer la succession des emplois occupés tout en ayant le ressenti des diplômé-e-s au sujet de leur choix apportent des informations précieuses dans la compréhension des facteurs déterminant les parcours professionnels.

¹⁰ CTAPS : conseiller territorial des activités physiques et sportives.

4. Des parcours multiples et différenciés

Les ancien·ne·s diplômé·e·s soulignent avec force la satisfaction qu'ils·elles ressentent d'avoir suivi leur formation en sciences du sport. Même lorsqu'ils·elles s'insèrent dans des domaines parfois très éloignés du sport, ou qu'ils·elles se reconvertissent ultérieurement dans d'autres domaines, ils·elles estiment que leur formation en Staps a été bénéfique. Les diplômés en alternance (Deust, Licence professionnelle) et les stages en master de longue durée (6 mois) sont particulièrement appréciés pour les mises en situations pratiques et les échanges avec des professionnel·le·s de terrain.

C.C., diplômée de Deust activités physiques et sportives et inadaptation sociale (2013) considère que *« l'accès au terrain en permanence au cours du Deust est le point fort de la formation, comme d'avoir des intervenants professionnels qui partagent leur expérience. La connaissance des différents types de publics, en milieu carcéral, dans le domaine social ou dans le handicap, est primordial pour trouver un emploi dans ce secteur »*.

Et plus encore que les connaissances et les expériences acquises au cours de la formation, c'est le réseau relationnel développé pendant les années d'études et au cours des stages qui constitue un levier fort d'insertion et d'évolution dans l'emploi. Les offres d'emploi sont par exemple directement relayées dans un cercle d'interconnaissances sans passer par une publication officielle ou parfois les candidat·e·s potentiel·le·s sont contacté·e·s en amont avant même que le poste soit libéré. L'ensemble des secteurs d'emploi semblent ici concernés, car tant dans le milieu sportif associatif, que dans le médico-social ou le commerce, des réseaux spécifiques de contacts entre diplômé·e·s et professionnel·le·s existent. Les diplômé·e·s s'appuient également sur des ressources plus personnelles liées à leur relations familiales et/ou amicales.

P.S., diplômée de la licence STAPS Management du sport (2014), identifie le moyen d'accéder à son premier emploi stable : *« L'entreprise dans laquelle j'ai obtenu mon premier CDI était une entreprise où travaillait ma cousine, c'est comme ça que j'ai obtenu le poste de chargée de clientèle et d'assistante commerciale. »*

L'engagement bénévole dans le milieu sportif offre aussi à certain·e·s diplômé·e·s des opportunités. Parfois, il s'agit d'occasions « tremplins » comme la possibilité de réaliser un service civique à l'issue du diplôme pour acquérir une première expérience, et, dans certains cas, il s'agit d'opportunité d'accès à des emplois stables.

La seule prise en compte du ou des diplômes possédés n'explique pas de manière fiable ni l'accès à l'emploi, ni le parcours réalisé par la suite. La compréhension de ce dernier nécessite de mieux appréhender le sens donné aux diplômes dans le parcours. Le plus fréquemment le choix de la formation s'effectue en fonction du secteur d'emploi visé : par exemple le commerce ou la gestion dans le sport pour la licence professionnelle ou le master MGS.

C.S., diplômée du master MGS (2010), actuellement responsable marketing chez SATD (entreprise commercialisant des équipements sportifs pour les collectivités locales) : *« Lors de mon stage de fin d'année en master 2 au Stade de France, j'avais déjà postulé pour un poste de chargée marketing commercial chez SATD, ils ont pris un garçon avec plus d'expérience que moi, mais pendant mon année à l'étranger [en Nouvelle-Zélande], le directeur m'a rappelée pour me dire qu'il voulait me recruter [...] en tant que handballeuse et basketteuse, je connaissais bien SATD, qui plus est je suis une locale, mon père est originaire d'un village du coin, il faut dire aussi qu'ils ont dû mal à recruter, au fond de la vallée, ça n'attire pas les foules. »*

D'autres fois, les objectifs évoluent avec l'expérience professionnelle, la confrontation aux conditions de travail dans certains secteurs ou les ambitions d'évolution tant en termes de responsabilité dans l'activité proprement dite que de niveau de rémunération. De manière plus ou moins formalisée dès

l'entrée en formation, les diplômes obtenus dans le domaine des sciences du sport permettent ensuite des parcours hors sport.

R.G., titulaire de la licence professionnelle CPSS (2014), à l'origine vendeur d'articles de sport, commente ainsi son parcours : « *Je voulais monter en compétences, et l'opportunité de rentrer chez Leroy Merlin me le permettait ; j'avais la possibilité d'animer une équipe, aujourd'hui je manage 6 personnes et j'avais envie de découvrir une grande entreprise.* »

Dans certains cas aussi, les sciences du sport sont choisies sciemment pour l'aspect pluridisciplinaire de la formation et le côté attrayant d'études mêlant théorie et pratique de sports. Mais dès le départ, l'objectif professionnel n'est pas en lien direct avec les débouchés *a priori* attendus. Certains métiers comme professeur des écoles, pompier ou gendarme peuvent constituer le but visé dès le début des études. La formation en sciences du sport représente alors une forme d'étape intermédiaire, de marche-pied vers ces métiers. La pluridisciplinarité, mais aussi les aspects pédagogiques et de mise en pratique sont de véritables atouts pour la réussite à ce type de concours (Knobé & Schorlé-Stefan, 2012).

M.F., titulaire d'une licence APAS et d'un master MEEF : « *Être professeur des écoles était mon premier projet. La licence APAS m'a été très utile pour préparer le CRPE [concours de recrutement de professeurs des écoles].* »

Les parcours professionnels semblent parfois sinueux dans la mesure où sur une période de quelques années se succèdent plusieurs emplois, quelques fois très différents les uns des autres. Cette succession renvoie là aussi à deux grandes tendances évoquées plus haut. La première est celle qui caractérise les parcours de « galère » et d'instabilité sur le marché du travail, liée à la difficulté d'obtention d'un CDI. Le domaine de l'intervention sportive, que ce soit dans le secteur de l'entraînement ou de l'activité physique adaptée, semble particulièrement concerné par ce type de parcours.

C.B. diplômé·e en DEUST seniors et en licence professionnelle métiers du tourisme et des loisirs sportifs, explique clairement : « *J'ai changé d'emploi à plusieurs reprises, mais toujours parce qu'il s'agissait de CDD qui arrivaient en fin de contrat.* » De 2012 à 2017, elle a occupé 5 emplois différents, jusqu'à obtenir son premier CDI en tant que directrice d'une association sportive.

Pour d'autres diplômé·e·s le CV montre également de nombreux emplois occupés, mais selon une logique toute différente, liée à une volonté de progression en responsabilité et/ou en rémunération. L'instabilité n'est pas en cause ici puisque ces diplômé·e·s quittent principalement des emplois en CDI pour en obtenir d'autres toujours en CDI.

C.H., titulaire de la licence professionnelle CPSS, chargé du suivi clientèle chez Cannondale (2014) : « *Depuis le temps que je travaillais là-bas, je m'investissais énormément, mais je n'étais pas reconnu, aucun avantage en nature, les frais de déplacement pas pris en charge, aucune perspective d'avenir, même si j'avais le titre de responsable client, j'ai quitté pour Cannondale à Bâle en Suisse pour faire le même métier mais avec des missions élargies et une perspective pour diriger le service clients (25 personnes).* »

Conclusion

L'enquête par questionnaire montre que les multi-diplômé-e-s non-académiques sont ceux-celles qui déclarent plus souvent une inadéquation entre formation et emploi (31,3 % de ces diplômé-e-s considèrent que leur emploi n'est pas en adéquation avec leur domaine de formation contre 19,5 % pour l'ensemble de la population). Les diplômé-e-s exclusivement STAPS estiment occuper un emploi en lien direct avec le sport tandis que 50 % des multi-diplômé-e-s académiques déclarent occuper un emploi en lien indirect ou sans aucun lien avec le sport. La diversification des domaines de compétences offre des possibilités d'emploi plus étendues vers d'autres univers professionnels.

La perception que les diplômé-e-s ont de la multi-possession de diplômes semble distinguer les trois types de diplômé-e-s. La possession de plusieurs diplômes n'est pas un facteur déterminant pour trouver un emploi d'après les diplômé-e-s exclusivement STAPS (70,9 %). Selon les multi-diplômé-e-s académiques, elle favorise l'insertion professionnelle (27,3 %). Et elle est indispensable pour trouver un emploi du point de vue des multi diplômé-e-s non-académiques (27,1 %). Comme nous l'avons vu, ces variations de perception correspondent à des logiques de formation, d'insertion et d'évolution professionnelles spécifiques selon les domaines d'emploi. Les capacités qu'ont les diplômé-e-s à établir, maintenir et activer, de manière différée dans le temps, des contacts durables acquis pendant les expériences et les stages, offrent un éventail de possibles, d'évolutions professionnelles et de rebonds autant vers d'autres secteurs professionnels que dans le sport.

Références bibliographiques

- Baker, C., Loughren, E., & Crone, D. (2014). *Employability of Graduates in Sport Needs Analysis. Final Report*. UK, University of Gloucestershire.
- Bauger, P., Aubel, O., Faber, C., & Pichot, L. (2004). Définir les compétences : un enjeu pour l'emploi sportif. *Travail et Emploi*, 99, 99-108.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 2-21.
- Chevalier, V., & Fleuriel, S. (2008). Travail bénévole et marché du travail sportif. *Les Mondes du travail*, 5, 67-79.
- Demailly, L. (1994). Compétence et transformation des groupes professionnels. Dans F. Minet, M. Parlier & S. de Witte (dir.), *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* (p. 71-89). Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 7(1), 23-36.
- Falcoz, M., et Walter, E. (2009). Être salarié dans un club sportif : une posture problématique. *Formation Emploi*, 108, 25-37.
- Ferry, O. (2016). Le rapport à l'avenir des étudiants français. *OVE-Infos*, 32.
- Kabla-Langlois, I., Rosenwald, F. (dir.) (2018). *Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche*. Paris, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, [en ligne] : <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>.

- Knobé, S., Schorlé-Stefan, C. (2012). De l'infortune au CAPEPS à l'entrée dans la fonction publique : analyse de logiques d'insertion professionnelle. *Revue européenne de management du sport*, 35, 17-28.
- Mahlaoui, S. (dir.) (2015). L'articulation des démarches quantitative et qualitative pour analyser le travail : mythe ou réalité ? Marseille, Céreq, coll. « Relief » (n° 52).
- Marsault, C., Pichot, L. & Pierre, J. (2016). Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire. *Formation Emploi*, 134, 89-105.
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) (2018). Inscription des nouveaux bacheliers entrant en première année à l'université en 2018-2019. *Note flash*, 20, novembre, [en ligne] : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/56/2/NF_1eres_inscriptions_nvxbach_univ_2018_final_1036562.pdf.
- Monchatre, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *Revue ç Interrogations ?*, 10, [en ligne] : <http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour>.
- Pollien, A. (2010). Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation. *Éducation & Sociétés*, 26, 123-143.
- Vergnies, J.-F., & Giret, J.-F. (dir.) (2015). L'essor des compétences non-académiques. *Formation Emploi*, 130.

Ruptures universitaires : de l'entrée en licence à la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur

Cédric Hugrée* et Tristan Poullaouec**

L'échec des étudiants en licence occupe une place importante dans les controverses sur l'université en France. Déjà présents lors de la première augmentation des effectifs étudiants au début des années 1960, ces débats se sont intensifiés à la faveur de la seconde explosion scolaire et de ses suites à l'université dans les années 1990 et 2000 (Blöss & Erlich, 2000 ; Beaupère *et al.*, 2007). Au cours des 15 dernières années, la multiplication de ces publications s'est faite dans trois directions. Plusieurs analyses ont tout d'abord discuté de l'ampleur réelle et des causes supposées de « l'abandon en première année » et de « l'échec en licence » soit à la lumière des transformations des premiers cycles universitaires des années 1990 (Millet, 2012) ; soit en les reliant aux enjeux politiques présidant à leur émergence comme « nouveaux » problèmes publics (Bodin & Orange, 2013). Quelques publications se sont également appuyées sur des enquêtes localisées par entretiens auprès d'anciens étudiants (Boudesseul & Beaupère, 2009). Les principales publications abordant plus ou moins directement ces questions se sont surtout fondées sur des enquêtes quantitatives aux envergures et aux statuts très différents (Gury, 2007 ; Bodin & Millet, 2011 ; Michaut 2012 ; Lemaire, 2012 ; Fouquet, 2013 ; Jagers, 2015 ; Papagiorgiou & Ponceau 2018 ; Brinbaum, Hugrée & Poullaouec, 2018).

Ces trois types de construction de l'objet sont aussi le résultat d'oppositions professionnelles (chercheurs de la recherche publique *versus* statisticiens publics), disciplinaires (économistes *versus* sociologues) et méthodologiques (données administratives locales *versus* enquêtes nationales sur échantillon ; suivi en n+1 *versus* suivi longitudinal) qui autorisent des définitions, des méthodologies, des données et des analyses concurrentes... qui s'ignorent souvent. Cette segmentation explique, sans doute, que les sciences sociales peinent à quantifier et interpréter convenablement les flux d'étudiants ne se réinscrivant pas en licence sans avoir décroché ce diplôme (Romainville & Michaut, 2012).

L'objet de cette contribution est précisément de proposer une première piste de recherche permettant non pas l'élaboration d'un consensus sur la question mais celle d'un cadre partagé de débat visant à clarifier plusieurs des hypothèses en jeu et leur interprétation plus ou moins rivales sur la question. Dans ce texte, nous analyserons les effets croisés du genre, de l'origine sociale et du parcours scolaire antérieur pour penser les destins d'étudiants sortant sans diplômes de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement les parcours de « ruptures universitaires »¹ d'étudiants entrés dans un premier cycle à l'université et sortis sans diplôme. Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur une analyse secondaire des données du panel 1995 et ponctuellement sur celles du panel 2008 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation qui suivent respectivement les élèves entrés en sixième en 1995 et les bacheliers de 2008 jusqu'à leur sortie de l'enseignement supérieur.

* CR-CNRS, CRESPPA-CSU, cedric.hugree@cns.fr.

** MCF, Université de Nantes, CENS, chercheur associé au centre associé Céreq de Nantes, tristan.poullaouec@univ-nantes.fr.

¹ Nous transposons ici la notion « ruptures scolaires » de Mathias Millet et Daniel Thin (2005) ayant enquêté les élèves suivis par des « classes relais ».

L'enjeu de ce texte est ainsi de repenser la connaissance des échecs en premier cycle à l'université à la lumière de l'apparente variété des parcours dans l'enseignement supérieur. Dans une première partie, nous discuterons les angles morts de l'actuelle connaissance quantitative de l'échec à l'université en étudiant les deux principaux indicateurs statistiques mobilisés dans les débats évoqués précédemment : l'obtention d'une première année et celle de la licence en trois ou quatre ans. Ceci nous amènera dans une seconde partie à proposer une définition des « ruptures universitaires » depuis les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur et à les comparer à l'ensemble des ruptures d'études supérieures pour en saisir le sens. Enfin dans une dernière partie, nous décrirons les principales caractéristiques des étudiants marqués par ces « ruptures universitaires » en discutant notamment le sens de la présence, variable selon les filières de formations, de bacheliers généraux parmi ces étudiants en « rupture universitaire ».

1. Les angles morts de la connaissance quantitative des abandons d'études à l'université : retour sur 2 indicateurs clés du débat

1.1. Échouer en première année

En 2007, Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, lance le plan réussite en licence (PRL). En se donnant pour but de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans, ce plan fait du passage en seconde année l'indicateur central de la réussite à l'université. Cinq ans plus tard, ce plan est un échec. À l'échelle nationale, parmi les bacheliers de 2008 inscrits en licence immédiatement après leur bac, visés par la rénovation du contenu de la licence, des enseignements supplémentaires, des tutorats ou des diminutions des tailles de groupes de travaux dirigés, 52 % passent en L2 l'année suivante. Le panel des bacheliers de 2002, antérieur au PRL aboutissait à la même proportion (53 %). Ce constat d'échec est corroboré localement par l'étude de Sophie Morlaix et Cathy Perret à l'Université de Bourgogne (2013). Parmi les bacheliers de 2014, le taux de passage en seconde année de licence a sensiblement baissé (46 %, Chan-pang-Fong, 2019).

Cet indicateur est désormais produit dans de nombreuses universités (Calmu & Le Jacques, 2014) et a été au cœur de l'instauration de la plateforme Parcoursup. Selon Stéphane Beaud et Mathias Millet (2018), « l'indicateur statistique, le chiffre noir officiel, qui sous-tend la mise en place des prérequis, est le taux d'échec en première année de L1 à l'université, annoncé comme toujours plus élevé dans les débats publics (30 %, 40 % ou 50 % selon les cas) ». Pourtant, depuis plusieurs années, ce taux fait l'objet de plusieurs critiques. Ce taux s'avère certes pratique et peu coûteux à mettre en place dans les différentes universités (Calmu & Le Jacques, 2014) qui peuvent mobiliser leurs données administratives (inscrits, présents aux examens, reçus aux examens, non-réinscrits) pour le calculer et ainsi participer au *benchmark* des établissements et des formations universitaires. Cependant, il constitue une opérationnalisation d'une définition parmi les plus restrictives et partiales de la réussite ou de l'échec à l'université.

À Poitiers, Bodin et Millet (2011) ont souligné les redoublements et les réorientations cachées derrière ces apparentes non-réinscriptions à l'université (11 %). Internes aux établissements, ces taux ne disent rien des poursuites d'études dans le même cursus mais dans un autre établissement, une autre région. On dispose aujourd'hui d'une vision plus précise des destins des étudiants à l'issue de la première année à l'échelle nationale : parmi les bacheliers de 2008 inscrits en licence, 24 % ont retenté une première année en licence, 17 % se sont réorientés vers un autre cursus que la licence et en fait, seuls 6 % ont arrêté immédiatement leurs études. L'obtention ou non de la première année donne finalement un aperçu partiel et fragmentaire de l'entrée à l'université. Et, les données administratives des établissements (SISE ou Apogée) qui les produisent ne disposent pas d'autant de variables scolaires ou sociales permettant d'en expliquer les variations.

Comme le note Michaut (2012, p. 57), derrière les variations du taux d'obtention ou non de la première année se joue tout à la fois l'organisation pédagogique et le recrutement scolaire et social de chaque formation. Dans l'enseignement supérieur français, un recrutement scolaire et social proche peut en effet se traduire par des taux d'obtention de la première année, très différents : en 2003, dans les deux formations supérieures les plus sélectives, les trois quarts des étudiants des CPGE (76 %) passent en seconde année, quand ce n'est le cas que de 15 % des étudiants de médecine (Delthare, 2005). Hiérarchisant les filières et formations de l'enseignement supérieur sans dissocier le fonctionnement institutionnel et pédagogique du recrutement scolaire et social, le taux d'obtention de la première année se révèle être un indicateur partiel pour quantifier et éclairer les mécanismes d'élimination scolaire et sociaux à l'université.

1.2. Obtenir une licence

Pendant du premier indicateur, l'obtention de la licence dans les trois ou quatre années suivant l'entrée à l'université s'est aussi de plus en plus imposé dans les publications du ministère de l'Éducation nationale fondées sur des enquêtes par panel et dans les universités, à partir des données administratives.

Dans les cahiers du réseau des observatoires de l'enseignement supérieur (RESOSUP) proposant une synthèse des manières de quantifier l'échec et la réussite dans les universités à partir d'enquêtes ou de données administratives locales (Calmu & Le Jacques, 2014), on trouve ainsi une proposition d'opérationnaliser la notion de « santé pédagogique » : « Pour mesurer la santé pédagogique, on utilise l'intensité de la réussite (le nombre de diplômés au bout des trois ans, des quatre ans ou plus, divisé par "l'effectif initial de la cohorte" [ce dénominateur ne fait pas l'unanimité des praticiens des études de cohorte, il est donc discutable] ». En période de restrictions budgétaires importantes, les enjeux sur le pilotage par de tels indicateurs de réussite éclaire en partie les luttes sur le choix du dénominateur retenu pour le calculer : selon que l'on retienne l'ensemble de la cohorte des inscrits, l'ensemble des présents aux examens, on n'aboutit pas à la même « santé pédagogique » de l'établissement ou de la filière enquêtée. Cette notion s'avère en outre problématique puisqu'elle désigne comme « contre-performantes » les formations universitaires garantissant le moins un accès rapide des étudiants au diplôme de licence.

Les données des panels de bacheliers, fondées sur des enquêtes par échantillon aléatoire et suivi dans le temps, indiquent qu'au bout de quatre années, seule la moitié des bacheliers 2008 (50 %) inscrits en première année a obtenu une licence, ce qui est inférieur de 4 points au taux de réussite des bacheliers de 2002 (Jaggers, 2015). Non seulement le PRL n'a pas atteint son objectif de réduction de l'échec en première année, mais il échoue aussi à augmenter le taux d'obtention de la licence. On peut même faire l'hypothèse que la politique menée simultanément par la ministre (loi sur l'autonomie des établissements, austérité budgétaire...) a contribué à son augmentation.

Mais, là encore, cette durée de quatre ans est discutable pour décrire les parcours étudiants : le nombre d'inscriptions successives dans un cycle de licence étant limité à 5, on observe seulement des parcours les plus rapides et on rend invisibles les éventuels parcours d'accrochage, repérés par Th. De Saint-Pol et J. Cayouette dans le secondaire (2013) : « C'est-à-dire le fait de s'attacher à rester dans une filière plus valorisée que ce que les acquis scolaires pourraient permettre ». Ces parcours d'accrochage ont déjà été repérés par la sociologie de l'éducation : ce sont les « exclus de l'intérieur » décrits par Bourdieu et Champagne (1992), ce sont les « malgré nous de la démocratisation scolaire » rencontrés par Beaud (2002), ceux qu'on peut aussi caractériser comme des « élèves de l'entre deux » (Ould-Ferhat & Terrail, 2005), dont les résultats oscillent entre la réussite et l'échec.

La prise en compte de la durée totale du parcours dans l'enseignement supérieur par l'exploitation du panel de suivi des élèves entrés en sixième en 1995, et suivis dans l'enseignement supérieur, invite à un constat sensiblement moins dramatique (Brinbaum, Huguée & Poullaouec, 2018) : il permet, d'une

part, d'intégrer les rares étudiants des premiers cycles en situation d'accrochage universitaire qui obtiennent leur licence en plus de 4 ans ; d'autre part, il intègre tous les étudiants, qui ayant commencé leur parcours en IUT (15 % des licenciés), en STS (12 %) voire en CPGE (8 %), s'inscrivent finalement à l'université pour y décrocher une licence. À l'inverse des données administratives locales, il offre surtout une occasion d'en comprendre les déterminants sociaux, scolaires et même subjectifs.

On se concentre ici sur les seuls entrants en licence. Qu'ils l'aient obtenue en trois ans ou plus, selon une trajectoire linéaire ou pas, qu'ils aient ensuite obtenu d'autres diplômes ou non, 61 % de ceux qui sont entrés dans les études supérieures par un premier cycle universitaire (hors santé et IUT) ont décroché une licence, dans la filière où ils ont débuté leurs études ou dans une autre, après réorientation. Les écarts sociaux d'obtention de la licence sont assez importants au sein des premiers cycles universitaires. Les étudiants dont les deux parents sont cadres ou professions intermédiaires ont 7 fois sur 10 décroché la licence. Ils sont moins d'un sur deux parmi ceux dont un des parents est ouvrier ou employé et l'autre inactif. En outre, il y a encore des variations significatives à l'intérieur des classes populaires. Dans les cas très fréquents où l'un des parents est employé et l'autre ouvrier, 60 % des étudiants entrés en premier cycle obtiennent une licence. Autrement dit, les étudiants issus des classes populaires qui obtiennent une licence viennent le plus souvent des familles dans lesquelles les parents sont les plus qualifiés de ces milieux sociaux.

Seuls 51 % des inscrits en premier cycle universitaire ont obtenu une licence parmi les étudiants ayant au moins un parent immigré, contre 61 % en moyenne. Les inégalités liées à l'origine migratoire masquent en partie celles que subissent les classes populaires, puisque la majeure partie des étudiants d'origine immigrée appartient à ces milieux sociaux dans ce panel. Cet écart est très lié aux types de bac obtenu. Les bacheliers ayant au moins un parent immigré et appartenant à des ménages des classes populaires ont en effet plus souvent obtenu des bacs technologiques ou professionnels ; et lorsqu'ils ont décroché un bac général, il est plus rarement avec mention. Si les filles accèdent davantage aux filières universitaires, *a fortiori* quand elles sont issues de l'immigration, elles en sortent aussi plus souvent diplômées : toutes origines sociales confondues, 58 % des garçons et 63 % des filles sortent licenciés de l'enseignement supérieur après y être entrés par un premier cycle universitaire (hors études de santé). Cet écart est maximal quand un des parents est agriculteur, artisan, commerçant ou chef d'entreprise. Et il disparaît quand les deux parents sont cadres ou professions intermédiaires. Mais il est aussi assez important dans les classes populaires.

L'obtention d'une licence indépendamment de la durée qui sépare son obtention de l'inscription dans l'enseignement supérieur offre une réelle plus-value pour rendre compte des mécanismes d'élection scolaire à l'université. Lorsque leurs résultats aux évaluations en français et en mathématiques les situent dans le quart inférieur des élèves de sixième, seuls 37 % des inscrits en premier cycle universitaire obtiennent une licence. À l'inverse, quand ils faisaient partie du meilleur quart, 71 % ont décroché cette licence en premier cycle. Certes, les élèves les plus en difficulté en fin de primaire parviennent très rarement en premier cycle universitaire. Ils ne représentent qu'une toute petite minorité des étudiants qui s'y sont inscrits l'année suivant leur bac (5 %). Plus nombreux en revanche sont les étudiants dont les résultats se situaient dans le second (16 %) ou le troisième quart (31 %) aux évaluations de sixième. Dans ces deux derniers cas, la part d'entre eux qui obtiennent une licence reste inférieure à la moyenne.

Cette liaison entre la réussite des apprentissages en primaire et l'obtention d'une licence est valable dans tous les milieux sociaux. À niveau comparable à l'entrée en sixième, les enfants de deux parents cadres ou professions intermédiaires obtiennent certes plus souvent la licence. Mais cet avantage disparaît chez les étudiants qui figuraient parmi les meilleurs élèves en fin de primaire.

2. Penser les « ruptures universitaires » depuis les sorties sans diplôme

2.1. Les non-diplômés de l'enseignement supérieur

Cependant, en opposant les étudiants qui ont obtenu une licence à ceux qui ne l'ont pas obtenue, cet indicateur laisse dans l'ombre les parcours d'étudiants ayant amorcé leurs études supérieures par un premier cycle à l'université et l'ayant terminé, diplômés ou non, dans une autre formation supérieure. La notion de non-diplômé de l'enseignement supérieur apparaît alors la plus adaptée pour comprendre les mécanismes aboutissant à ce que des étudiants inscrits dans une formation supérieure ou à l'université au sortir du bac se retrouvent plusieurs années plus tard sans le moindre diplôme. Familière aux lecteurs de résultats des enquêtes longitudinales, cette notion nécessite cependant une double clarification.

D'une part, il faut rappeler que deux définitions des taux de sortants non-diplômés de l'enseignement supérieur cohabitent actuellement dans les travaux sur l'enseignement supérieur. Celle du Céreq, issue des enquêtes sur les sortants du système éducatif à une date donnée (Génération 2010 par exemple) recense les sortants non-diplômés de l'enseignement supérieur. Les données les plus récentes (2013) indiquent que 23 % des sortants du système éducatif en 2010 étaient sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur (Calmand, Ménard & Mora, 2015). Parce qu'il porte sur des sortants du système éducatif français entrés à des dates très différentes dans l'enseignement supérieur, ce taux ne dit pourtant rien de la proportion de sortants non diplômés de l'enseignement dans une génération « scolaire », soit en fait ceux et celles qui, entrés à une même date dans une formation supérieure ou universitaire, sont ensuite sortis sans diplôme au terme de leur parcours de formation initiale.

Ainsi, seules les enquêtes longitudinales du ministère de l'Éducation nationale (panel de suivi des élèves entrés en sixième en 1995 et panel bacheliers 2008 par exemple) permettent de quantifier les sorties sans diplômes de l'enseignement supérieur dans des véritables cohortes. Selon les dernières publications du SIES (Papagiorgiou & Ponceau, 2018), « *la proportion de bacheliers entrés dans le supérieur et sortis sans diplôme est restée stable à environ 20 %* » parmi les bacheliers de 2008. Qualifier cette proportion de stable est cependant surprenant. Dans sa « Note aux utilisateurs des pondérations des élèves du panel 1995 suivis dans l'enseignement supérieur », Hélène Michaudon (SIES) indique que 16 % des bacheliers de ce panel ayant poursuivi des études supérieures en sont sortis sans diplôme, ce qui est cohérent avec les résultats précédents concernant la licence (passage en seconde année et obtention du diplôme). Mais peut-être faut-il y voir l'effet d'une différence de définition du dénominateur de ce pourcentage.

Pour notre part, en ne retenant pas les formations suivantes :

- au baccalauréat (bac général ou technologique) ;
- à des diplômes de formation professionnelle non supérieure : CAP, BEP, BP, bac professionnel, mention complémentaire, auxiliaire de puériculture, aide-soignante, BEES, etc. ;
- aux autres (BAFA, artistiques, langues, étranger...).

Parmi les études supérieures, nous estimons donc que 19 % des bacheliers du panel 1995 ayant poursuivi des études supérieures n'ont pas décroché de diplôme.

Ces entrées dans l'enseignement supérieur se soldant par une sortie sans diplôme peuvent être pensées depuis la notion de « ruptures ». Pour les étudiants entrés dans les premiers cycles et ayant connu ce type de parcours par la suite, il semble possible de parler de « ruptures universitaires », en

écho à la notion de « ruptures scolaires »² de M. Millet et D. Thin. Pour ces auteurs, cette notion présente un triple intérêt par rapport aux termes controversés « d'échec scolaire » ou de « déscolarisation » des collégiens. Elle renvoie tout d'abord à un processus et non à un simple événement. Elle souligne ensuite l'entrelacs de plusieurs dimensions (scolaires, familiales, institutionnelles) favorisant ces ruptures. Enfin, elle prend en compte le rejet réciproque des élèves par l'institution du collège et de l'institution par les élèves. Ainsi que nous l'avons déjà souligné, les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur et de l'université s'inscrivent dans des durées variables dépendant à la fois de l'organisation institutionnelle des premiers cycles universitaires (5 inscriptions maximum en licence) et des ressources dont disposent les étudiants pour étudier. Ces ruptures s'actualisent en effet souvent dans une formation de l'enseignement supérieur (Université, STS) mais imbriquent des facteurs familiaux et scolaires. Cependant, on peut reconnaître que les « ruptures universitaires » sont sans doute plus silencieuses que les ruptures scolaires enquêtées par M. Millet et D. Thin : si « l'absentéisme étudiant » a parfois quelques points communs avec l'absentéisme collégien, les relations entre les étudiants sortants sans diplôme de l'université apparaissant moins explicitement conflictuelles avec leur filière que celles des collégiens avec leur établissement.

2.2. Mesurer le risque de rupture : un révélateur des hiérarchies dans l'enseignement supérieur

Les ruptures de parcours dans l'enseignement supérieur sont indissociablement sociales, institutionnelles et scolaires. Commençons par l'effet apparent du milieu social d'origine.

Les inégalités sociales face à l'obtention de la licence sont importantes (un peu plus de 20 points d'écart de pourcentage). Mais elles sont encore plus fortes face au risque de sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur (graphique 1) : ce taux varie du simple au triple selon que les deux parents de l'étudiant(e) font partie des classes favorisées (tous les deux cadres ou professions intermédiaires) ou des fractions les plus précaires des classes populaires (tous les deux ouvriers ou un parent ouvrier et l'autre inactif), où plus du tiers des étudiants quittent l'enseignement supérieur sans diplôme (panel 1995). Soulignons ici l'intérêt de distinguer des strates au sein des classes populaires à l'aide d'une nomenclature *ad hoc* de repérage du milieu social d'origine des étudiants (il s'agit ici d'une combinaison des professions exercées par les parents à l'entrée en sixième de leurs enfants). Ce premier indicateur de rupture est cependant trop grossier, car il ne distingue pas les filières d'entrée dans le supérieur.

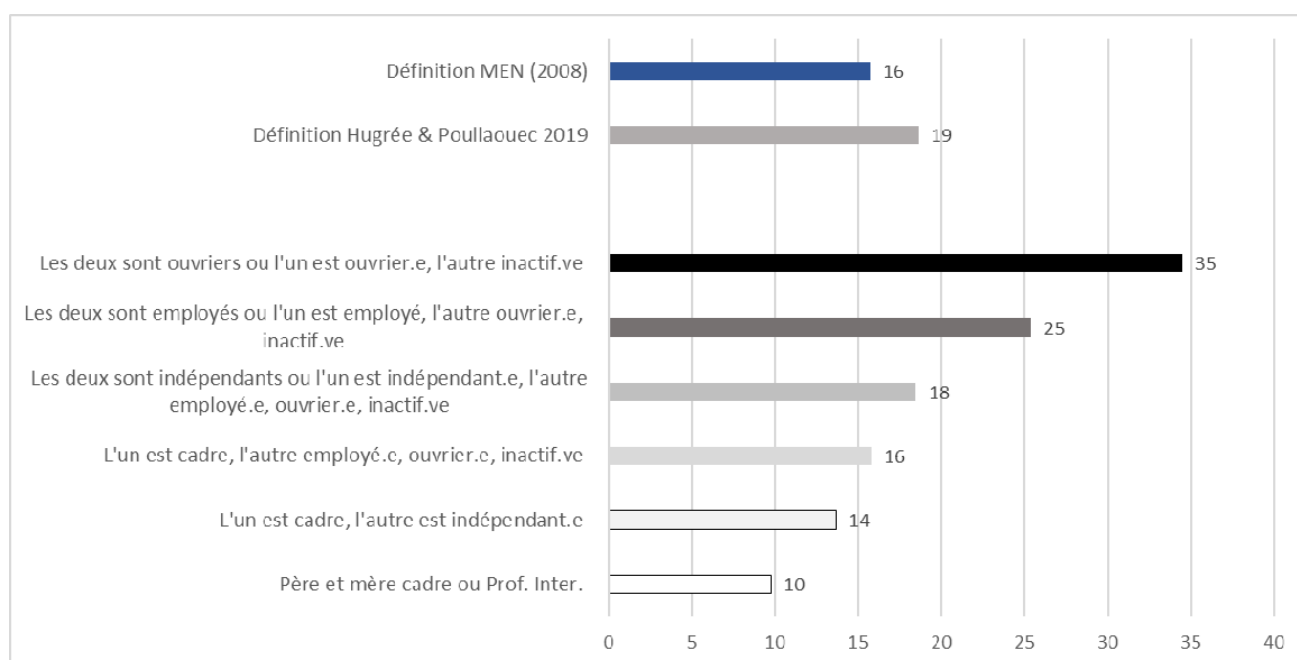
Les différentes filières d'entrée protègent inégalement contre ce risque d'échec (graphique 2) : certaines filières organisant une sélection sur dossier scolaire éliminent rapidement les étudiants qui encourent le plus ce risque (CPGE, santé, IUT mais ce n'est pas forcément le cas des BTS ; cf. Orange, 2009), les filières accueillant le plus de bacheliers professionnels et technologiques sont aussi celles dont les étudiants risquent le plus de sortir sans diplôme (BTS notamment). Entre les deux, on retrouve la plupart des premiers cycles universitaires, avec des taux de 19 à 23 % d'étudiants sortant sans diplôme. C'est à leur sujet que nous parlons de « rupture universitaire » et ce sont leurs parcours que nous détaillons par la suite.

Ces risques de sortie sans diplôme ventilés par filières d'entrée sont très liés à la valeur scolaire des étudiants qu'elles accueillent (graphique 3). Précisons que ces acquis sont quantifiés par des évaluations nationales à l'entrée en sixième, conçues par la DEP sous la direction de Claude Thélot, qui portent sur les programmes de l'enseignement primaire en français et en mathématiques (*Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 65, 1996). Bien sûr, la majorité des étudiants ont des acquis scolaires en primaire qui les plaçaient parmi les bons ou très bons élèves en début de collège : 46 %

² « Ainsi, ruptures scolaires et déscolarisation ne peuvent être réduites à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires pas plus qu'à des situations d'anomie. Elles doivent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendances concurrentielles et divergentes » (Millet & Thin, 2005, p. 3).

des bacheliers entrants à l'université figurait parmi le quart le plus performant des élèves à l'entrée en sixième en français et en mathématiques et 30 % figurait parmi le troisième quartile. C'est à l'inverse parce qu'ils avaient dès l'entrée au collège des acquis trop faibles que la plupart des camarades n'ont pas poursuivi dans la filière générale (Palheta, 2011) afin d'y obtenir un baccalauréat L, ES ou S. Mais on peut encore repérer des contrastes parmi les étudiants selon leur niveau en fin de primaire. Plus une filière accueille des étudiants qui avaient des lacunes importantes en fin de primaire, plus le risque de sortie sans diplôme est important. De fait, c'est bien parce que les filières universitaires accueillent le plus grand nombre des étudiants qu'elles fournissent les plus grands contingents de non-diplômés. Cela ne doit pas conduire à oublier l'échec rencontré souvent par les étudiants entrés en BTS, qui renvoie pour beaucoup à la fragilité de leurs acquis dans les techniques intellectuelles élémentaires de la culture écrite : les STS services sont ainsi les filières de formation qui accueillent la part la plus importante d'étudiants figurant parmi la moitié des élèves les plus faibles en français et en mathématiques (40 %) et celles qui voient le plus grand nombre d'étudiants quitter ces formations sans obtenir aucun diplôme par la suite.

Graphique 1 • Les sorties sans diplôme selon les professions des deux parents des étudiants

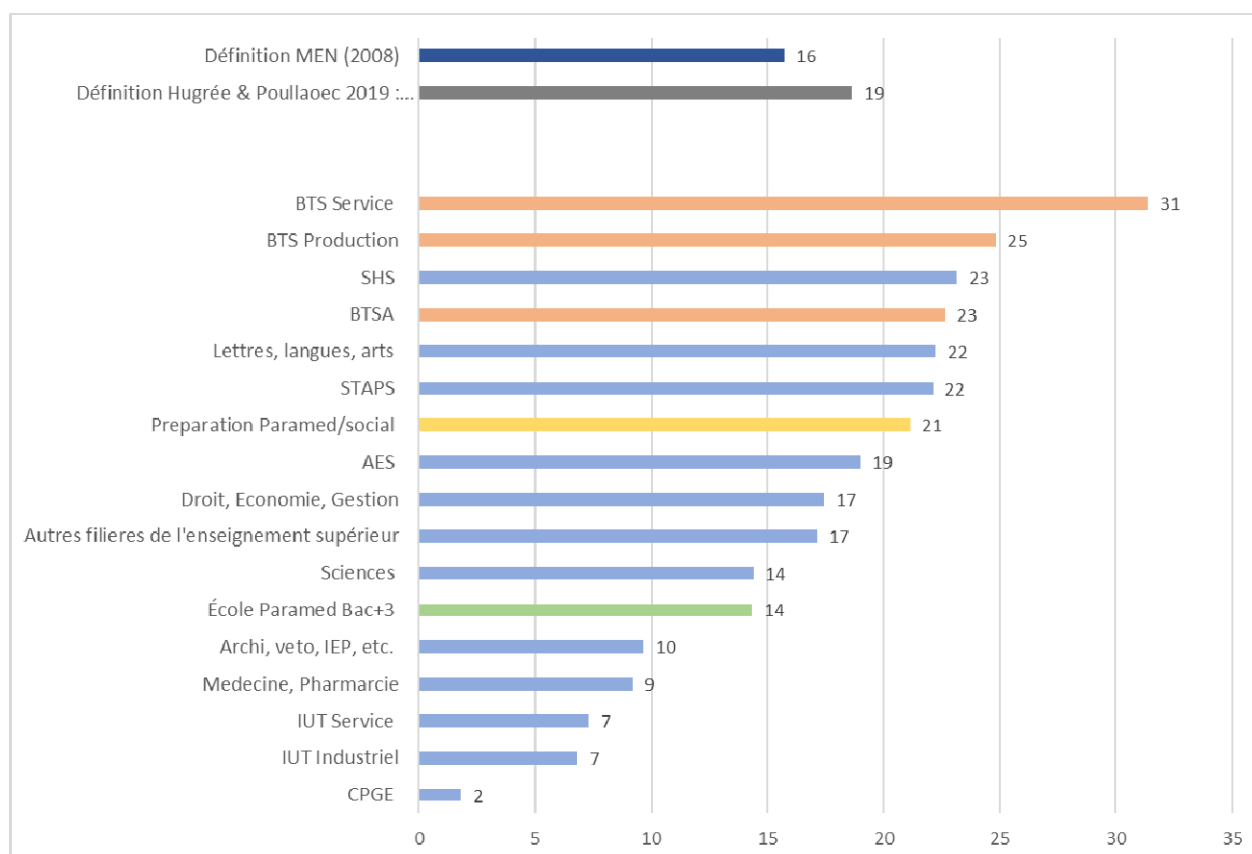


Lecture : parmi les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivant leur bac et dont les deux parents sont ouvriers, 35 % n'ont obtenu aucun diplôme de l'enseignement supérieur au terme de leurs parcours d'étude.

Champ : bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivant leur bac, entrés au collège en 1995, France métropolitaine.

Source : panel 1995, DEPP, MEN.

Graphique 2 • Les sorties sans diplôme selon la filière d'entrée dans l'enseignement supérieur

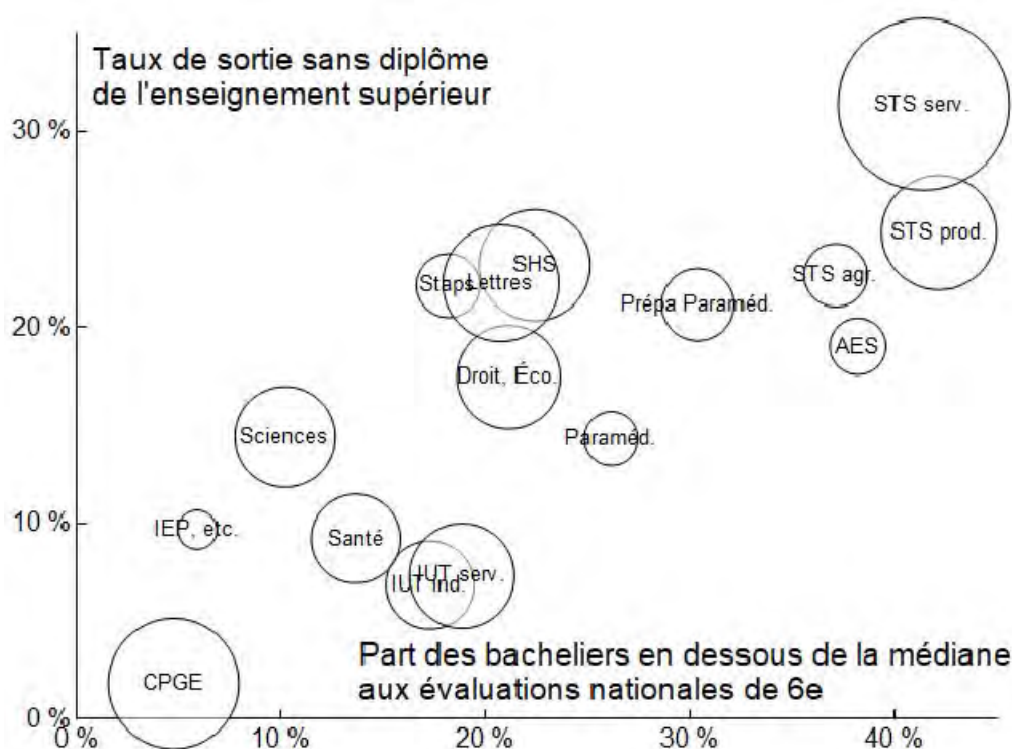


Lecture : parmi les étudiants inscrits en BTS des services l'année suivant leur bac, 31 % n'ont obtenu aucun diplôme de l'enseignement supérieur au terme de leurs parcours d'étude.

Champ : bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivant leur bac, entrés au collège en 1995, France métropolitaine.

Source : panel 1995, DEPP, MEN.

Graphique 3 • Les filières d'entrée dans l'enseignement supérieur selon les acquis primaires des bacheliers et le taux de sortie sans diplôme



Lecture : parmi les étudiants inscrits en BTS des services l'année suivant leur bac, 42 % étaient en dessous de la médiane aux évaluations nationales de 6^{ème} et 31 % n'ont obtenu aucun diplôme de l'enseignement supérieur au terme de leurs parcours d'étude. La taille des cercles est proportionnelle aux effectifs de bacheliers primo-entrants dans chaque filière.

Champ : bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivant leur bac, entrés au collège en 1995, France métropolitaine.

Source : panel 1995, DEPP, MEN.

3. Sociographie des « ruptures universitaires »

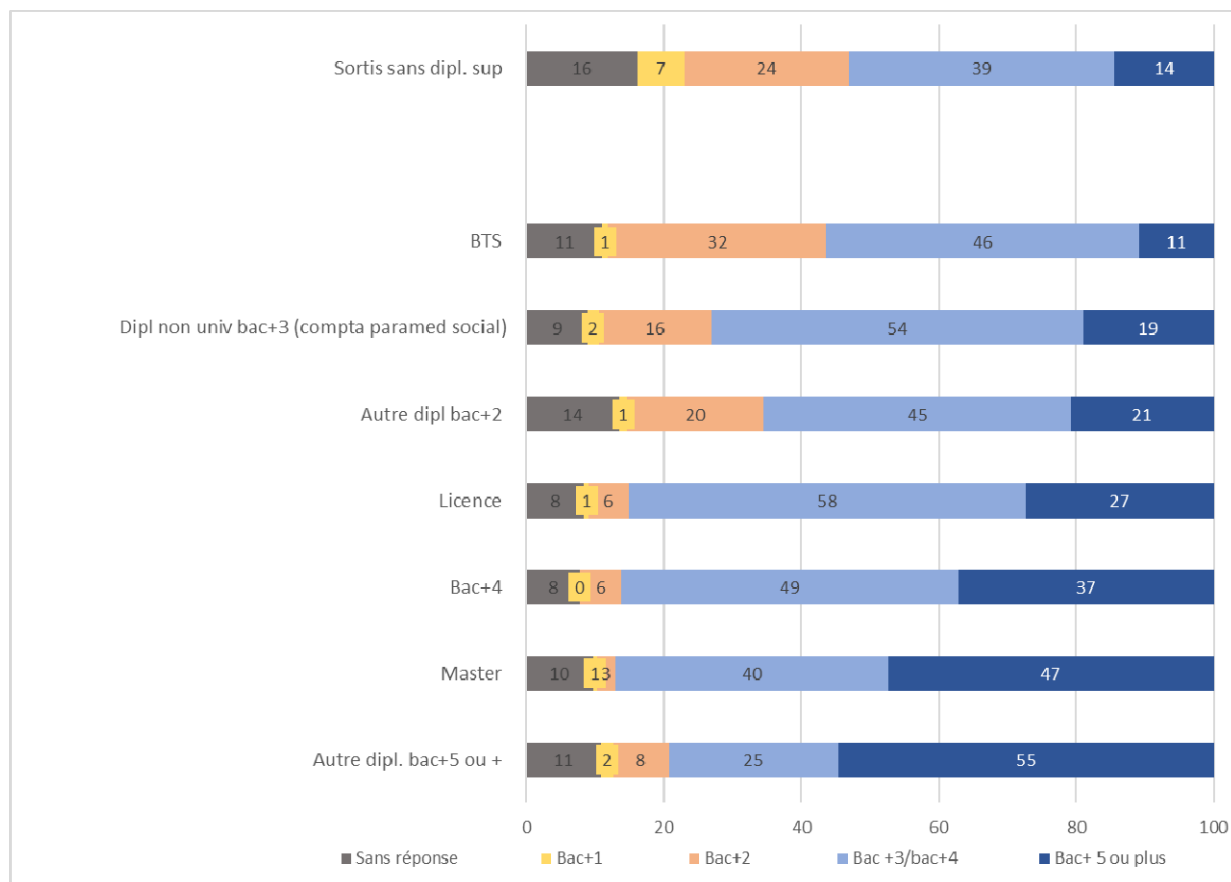
3.1. L'espoir déçu d'être diplômé de l'université

Le fait que beaucoup d'étudiants entrent en licence faute d'avoir pu s'inscrire dans la filière de leur choix (ce qu'on appelle de façon réductrice une orientation « par défaut ») est souvent considéré comme une cause de l'abandon dans les premiers cycles universitaires. Beaucoup d'observateurs ou d'acteurs de l'enseignement supérieur invitent à considérer cette première année comme une phase de régulation où les choix des étudiants mûrissent, évoluent, s'affinent. De fait, bon nombre d'étudiants sont en première année dans l'attente d'une poursuite d'étude déjà anticipée dans un autre secteur de l'enseignement supérieur. Et sans doute une part d'entre eux mettent-ils à profit ce temps d'attente pour s'y préparer. Que sait-on de leurs perspectives au moment où ils s'inscrivent en licence ? Selon M. Millet (2012, p. 74), beaucoup ne seraient « *pas forcément enclins à l'étude prolongée, soucieux de trouver une voie professionnelle* ».

Nos résultats suggèrent que cet argument peut être relativisé (graphique 4) : les niveaux d'études visés par les entrants dans les premiers cycles universitaires témoignent désormais que l'objectif d'un diplôme égal ou supérieur à bac+3 est majoritaire quels que soient leur genre, leur origine sociale et leur type de parcours d'étude suivi par la suite. Parmi les rares bacheliers d'abord entrés à l'université et ayant ensuite décroché un BTS comme plus haut diplôme (6 %), 57 % déclaraient souhaiter aller jusqu'au bac+3 minimum. Ils et elles étaient encore plus nombreux (66 %) à espérer un tel niveau de diplôme parmi celles et ceux qui ont obtenu un autre diplôme de niveau bac+2. Et, même parmi les

étudiants passés par l’université et sortis sans diplôme, la moitié (53 %) témoignaient d’une volonté d’obtenir un tel niveau d’étude.

Graphique 4 • Les niveaux d’études visés à l’entrée dans l’enseignement supérieur selon le diplôme obtenu après 9 années



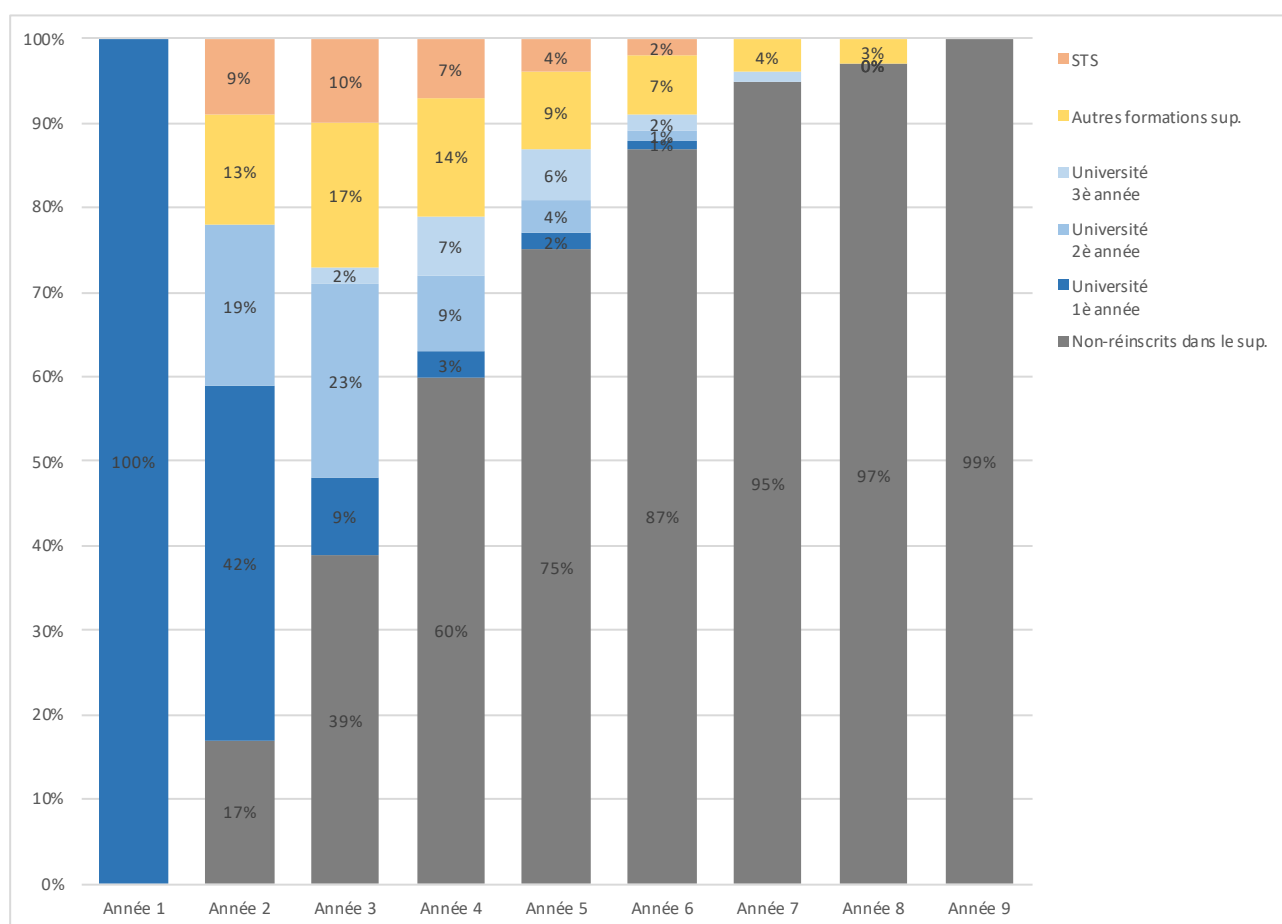
Lecture : parmi les étudiants inscrits en 1^{ère} année à l’université et sortis sans diplômes au bout de 9 années, 24 % déclaraient souhaiter aller jusqu’au bac+2, 39 % jusqu’au bac+3/bac+4

Champ : bacheliers inscrits à l’université (hors santé) l’année suivant leur bac, entrés au collège en 1995, France métropolitaine (n=2 815).

Source : panel 1995, DEPP, MEN.

L’analyse du déroulement année par année de ces parcours (graphique 5) révèle d’ailleurs que les départs rapides vers d’autres horizons ne sont pas les plus importants parmi celles et ceux qui n’ont obtenu aucun diplôme : parmi les étudiants des universités sortis sans diplômes, 42 % ont essayé de refaire une première année à l’université, dans la même spécialité disciplinaire ou dans une autre et 19 % ont été admis en L2. Les données plus récentes mais moins étendues sur la durée (7 ans) et moins précises sur le parcours dans le secondaire, montrent d’ailleurs que les sorties sans diplômes sont plus précoces en STS qu’en premier cycle à l’université : 20 % des bacheliers 2008 entrés en STS sont sortis de l’enseignement supérieur après deux années en STS contre 15 % des bacheliers entrés en licence (Papagiorgiou, Ponceau, 2018). En d’autres termes, les « ruptures universitaires » résonnent donc d’abord comme des espoirs déçus d’être diplômé de l’université : d’une part car ces étudiants espéraient majoritairement un niveau d’étude au moins égal au bac+3 et d’autre part car ils et elles semblent s’être sensiblement plus accrochés à leurs études universitaires que les étudiants sortis sans diplômes des STS.

Graphique 5 • Les filières et années d'étude des étudiants inscrits en 1^{ère} année à l'université et sortis sans diplôme au bout de 9 années



Lecture : parmi les étudiants inscrits en 1^{ère} année à l'université et n'ayant pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur au bout de 9 années, 42 % étaient inscrits en 1^{ère} année à l'université la 2^{ème} année, 19 % étaient inscrits en 2^{ème} année à l'université la 2^{ème} année, 17 % étaient sortis de l'enseignement supérieur.

Champ : bacheliers inscrits à l'université l'année suivant leur bac (hors santé), et sortis sans diplôme et entrés au collège en 1995, France métropolitaine (n=2 821).

Source : panel 1995, DEPP, MEN.

3.2. Les fondements scolaires d'une élimination de classe

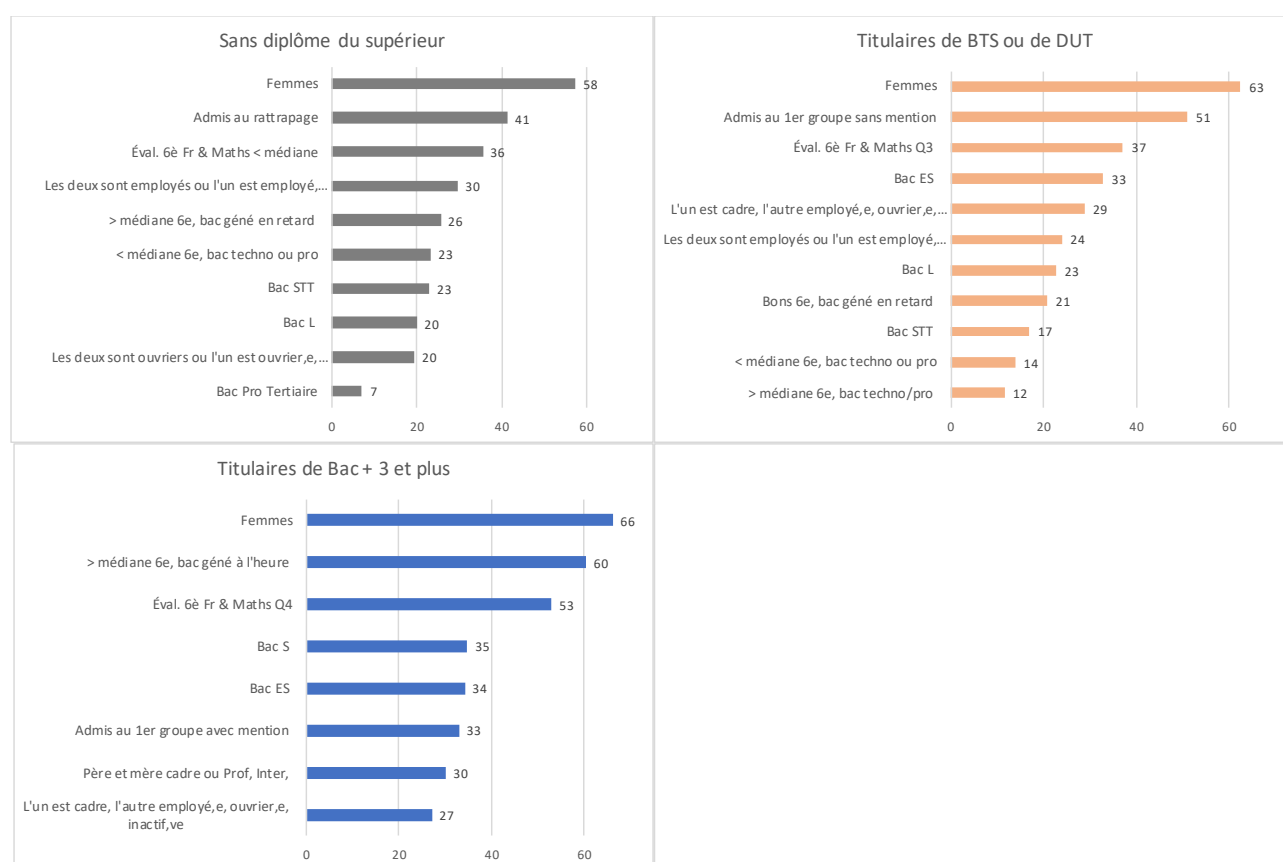
La description des principales caractéristiques sociales et scolaires de ces étudiants en « rupture universitaire » permet de mieux saisir l'ensemble des petites différences qui aboutissent à les priver de l'obtention de leur diplôme.

Les étudiants en rupture universitaire sont d'abord des étudiantes (58 %) même si leur proportion est ici moins grande que parmi les titulaires de BTS ou de DUT (63 %) ou de bac+3 ou plus (66 %). Plus spécifiquement, ces étudiantes viennent des classes populaires : 30 % ont au moins un parent employé, 20 % ont des parents ouvriers ou inactifs. À l'inverse, l'origine sociale des titulaires de bac+3 et plus les situe clairement du côté des classes moyennes et supérieures. Parmi les titulaires d'un bac+3 ou plus, 30 % avaient un père ou une mère cadre ou profession intermédiaire et 27 % étaient issus d'un couple où l'un des deux parents était cadre.

Cette opposition de classe dans les destins à l'université s'enracine dans des parcours scolaires nettement différenciés. Une part importante des étudiants en « rupture universitaire » a obtenu son bac au rattrapage (41 %). Les bacheliers STT sont surreprésentés parmi les étudiants passés par l'université (23 %) et finalement sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur. Pour autant, les ruptures universitaires ne se limitent aux bacheliers technologiques ou professionnels : les bacheliers

et bacheliers littéraires représentent ainsi 20 % des étudiants passés par l'université et sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur. La présence de bacheliers généraux, et plus particulièrement de bacheliers L, parmi ces étudiants indique donc qu'une partie des « ruptures universitaires » s'inscrivent dans le prolongement des « accrochages scolaires » au collège et au lycée repérés par J. Cayouette-Remblière et Th. De Saint-Pol. Mais, à l'université et plus largement dans l'enseignement supérieur, les fragilités de leurs acquis scolaires antérieurs ne leur permettent désormais plus de faire face aux exigences académiques : plus d'un tiers d'entre eux (36 %) figurait parmi la moitié des élèves les plus en difficulté en mathématiques et en français à l'entrée en sixième. C'est un des points importants de l'origine de ces « ruptures universitaires ». Les titulaires de DUT ou de BTS et ceux et celles ayant un bac+3 ou plus se distinguent ici par une entrée au collège dans des conditions scolaires nettement plus favorables : 37 % des titulaires de BTS ou DUT appartenaient au troisième quartile des évaluations nationales et la moitié (53 %) des titulaires de bac+3 ou plus figuraient parmi le quart des élèves les plus performants à l'entrée au collège.

Graphiques 6-7-8 • Les principales caractéristiques des étudiants selon le plus haut diplôme obtenu dans l'enseignement supérieur.



Lecture : parmi les étudiants inscrits en 1^{ère} année à l'université et sortis sans diplôme au bout de 9 années, 58 % sont des femmes ; c'est le cas de 66 % des titulaires de Bac+3 et plus comme plus haut diplôme.

Champ : bacheliers inscrits à l'université l'année suivant leur bac (hors santé), entrés au collège en 1995, France métropolitaine (n=2 821).
Source : panel 1995, DEPP, MEN.

3.3. Ruptures scientifiques, ruptures littéraires : différences et points communs

On l'a vu, le risque de sortie sans diplôme varie selon les filières d'entrée dans le supérieur (graphique 2). Et à l'université, il faut souligner des écarts selon les disciplines étudiées. On se propose ici de comparer les étudiants de lettres, langues et arts, d'une part (dont 22 % sortent sans diplôme à l'issue de leurs études), et les étudiants de sciences, d'autre part (dont 14 % sortent sans

diplôme à l'issue de leurs études). Les ruptures des étudiants scientifiques sont sensiblement différentes de celles des étudiants littéraires. Ceux qui ne vont pas au bout de la licence de sciences ne sont pas souvent des bacheliers technologiques ou professionnels : plus de deux fois sur trois, ils sont titulaires d'un bac S. Ils n'ont pas abandonné très rapidement ces cursus scientifiques : la deuxième année d'études supérieures, ils ont souvent redoublé leur première année. Ce qui frappe ici, c'est un type de parcours scolaire dominant parmi eux : plus de 4 fois sur 10, il s'agit d'étudiants dont les résultats en fin de primaire étaient au-dessus de la médiane, mais qui ont obtenu un bac général avec retard. On peut faire l'hypothèse d'une transmission inachevée des savoirs scientifiques au collège et au lycée, qui ne permet pas de faire face aux exigences des UFR de sciences.

Les profils des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur après une entrée en licence de lettres, langues et arts sont plus variés. Les bacheliers littéraires y sont majoritaires, mais la minorité de bacheliers technologiques y est plus forte. Là aussi, on peut noter un certain accrochage scolaire qui les conduit souvent à redoubler la première année. Les anciens bons élèves y sont très minoritaires : à peine plus d'un sur cinq ont des acquis de fin de primaire au-dessus de la médiane et un bac général à l'heure. Deux profils d'étudiants de lettres sont surreprésentés : d'une part des anciens élèves aux acquis fragiles en fin de primaire mais qui sont parvenus sans retard à un bac général, d'autre part, comme en sciences, des anciens bons élèves du primaire qui ont pris du retard pour obtenir un bac général dans l'enseignement secondaire. Dans les deux cas, on peut penser que la maîtrise de la culture écrite est insuffisante pour mener à bien des études littéraires particulièrement exigeantes en matière de lecture et de production d'écrits.

Quand on les interroge sur les principales difficultés au moment de leur entrée en sciences ou en lettres/langues/arts (Graphiques 9, 10, 11), les étudiants sortis sans diplômes se distinguent des autres par des déclarations plus nombreuses de difficultés à suivre leurs études :

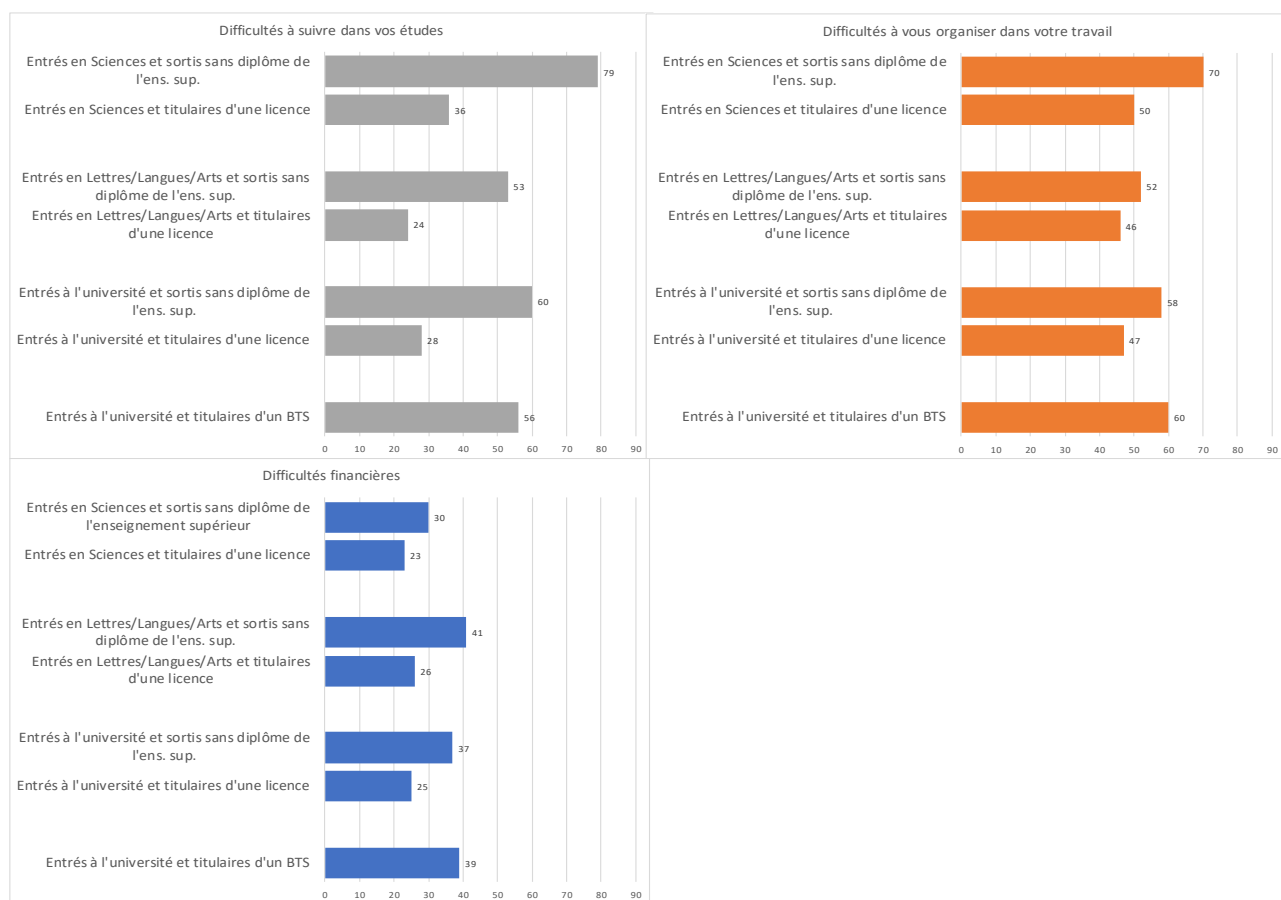
- parmi les étudiants sortis sans diplômes et entrés en sciences, 79 % ont déclaré de telles difficultés (+ 43 points par rapport aux licenciés de sciences) ;
- parmi les étudiants sortis sans diplômes et entrés en lettres/langues/arts, 53 % ont déclaré de telles difficultés (+29 points par rapport aux licenciés de lettres/langues/arts) ;

Les difficultés liées à la « forme universitaire » et à l'organisation des études à l'université sont également souvent déclarées par les étudiants en « ruptures universitaires » ; celles-ci demeurent cependant nettement moins clivantes que les difficultés à suivre leurs études, notamment pour les étudiants en lettres/langues/arts (+6 points p/r aux licenciés de lettres/langues/arts). Enfin, les difficultés économiques, moins souvent déclarées, semblent plus prégnantes parmi les ruptures littéraires (41 %).

Conclusion

Mécanismes institutionnels, précarité économique et difficultés scolaires sont donc au cœur des mécanismes de « ruptures universitaires » des étudiants principalement issus des classes populaires. Mais, dès lors qu'on les regarde dans le détail des configurations disciplinaires (sciences/lettres par exemple), les formes variées des ruptures scientifiques ou littéraires semblent bien avoir pour point commun des transmissions inégales des savoirs fondamentaux en français ou mathématiques. Amplifiées entre l'école élémentaire et le lycée (Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Cayouette-Remblière, 2016), ces inégalités d'apprentissage aboutissent à des socialisations scolaires inachevées qui s'actualisent pour partie à l'université. Dès lors, c'est moins l'apprentissage du métier par une pédagogie de l'affiliation (Coulon, 2017) qui est en jeu dans les « ruptures universitaires », que l'apprentissage continu du primaire au lycée, des techniques ordinaires du travail intellectuel et des manières d'étudier (Lahire, 1997).

Graphiques 9-10-11 • Les difficultés rencontrées au cours de la première année selon la filière et le plus haut diplôme obtenu



Lecture : parmi les étudiants inscrits en 1^{ère} année dans une filière scientifique et sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur au bout de 9 années, 79 % ont déclaré avoir des difficultés à suivre dans leurs études en 1^{ère} année à l'université.

Champ : bacheliers inscrits à l'université l'année suivant leur bac (hors santé), entrés au collège en 1995, France métropolitaine (n=2 821).

Source : panel 1995, DEPP, MEN.

Références bibliographiques

- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaud, S., Millet, M. (2018). « La réforme Macron de l'université ». *La Vie des idées*. [<http://www.laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>].
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., Huguée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation française.
- Béjean, S., Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : propositions pour une Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche/La Documentation française.
- Blöss, T., Erlich, V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 41(4), 747-775.
- Bodin, R., Orange S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Vulaines-sur-Seine : Le Croquant.
- Bodin, R., Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 3(2), 225-242.
- Boudesseul, G., Beaupère, N. (dir.) (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française.
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Brinbaum, Y., Huguée, C., Poullaouec, T. (2018). 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Économie et statistique*, 499, 81-106.
- Broccolichi, S., Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38.
- Calmu, C., Le Jacques, D. (coord.) (2014), *Guide pour l'analyse des sortants de Licence sans validation de diplôme. Enjeux, méthodes, indicateurs et questionnement*. RESOSUP, coll. « Cahiers du RESOSUP » (n° 4).
- Calmand, J., Ménard, B., Mora, V. (2015). *Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013*. Marseille : Céreq, coll. « Notes Emploi Formation » (n° 52).
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF.
- Cayouette-Remblière, J., de Saint-Pol, T. (2013). Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire. *Économie et statistique*, 459, 59-88.
- Chan-pang-Fong, E. (2019). Les bacheliers 2014 entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la troisième année ? *Note d'information du MESRI*, 19.02.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues : espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 61-73.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43(44), 1239-1250.
- Dethare, B. (2005). Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? *Note d'information du MENESR*, 05.19.

- Dethare, B. (2006). Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? *Note d'information du MENESR, 06.29.*
- Dethare, B. & Lemaire, S. (2008). L'accès à la licence des bacheliers 2002. *Note d'information du MENESR, 08.24.*
- Fouquet, S. (2013). Réussite et échec en premier cycle. *Note d'Information Enseignement supérieur et Recherche, 13.10.*
- Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes.* Paris : La Documentation française.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36-2, 137-156.*
- Jaggers, C. (2014). Les bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la quatrième année ? *Note d'Information Enseignement supérieur et Recherche, 14.03.*
- Jaggers, C. (2015). Les bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la cinquième année ? *Note d'Information Enseignement supérieur et Recherche, 15.04.*
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier.* Paris : La Documentation française.
- Lemaire, S. (1999). Les bacheliers inscrits en DEUG après leur baccalauréat. Poursuites d'études et réorientations l'année suivante. *Note d'information du MENRT, 99.20.*
- Lemaire, S. (2010). Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008. *Note d'Information Enseignement supérieur et Recherche, 10.06.*
- Lemaire, S. (2011). Les bacheliers 2008. Où en sont-ils à la rentrée 2009 ? *Note d'Information Enseignement supérieur et Recherche, 11.08.*
- Lemaire, S. (2012). Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995. *Note d'Information Enseignement supérieur et Recherche, 12.05.*
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (2012) (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles : De Boeck.
- Millet, M., Thin D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris : PUF.
- Millet, M. (2012). « L'échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville & C. Michaut (2012) (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Morlaix, S., Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en éducation, 15, 137-150.*
- Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie, 167, 37-45.*
- Ould-Ferhat, L., Terrail, J.-P. (2005). Mobilisations et démobilités. Dans J.-P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives* (p. 107-122). Paris : La Dispute.
- Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie, 2011-4, 363-386.*
- Papagiorgiou, H., Ponceau, J. (2018). « Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008 ». *Note d'information du SIES.*

À diplôme du supérieur donné, des inégalités d'accès à la qualification renforcées par le parcours d'études ?

*Philippe Lemistre**

Pour la relation entre formation initiale et emploi, l'accès à la qualification sur le marché du travail est souvent mis en regard du seul diplôme final avec une prise en compte absente ou très partielle du parcours d'études. Cette dernière intègre parfois d'éventuels retards ou performances antérieures, et plus rarement un unique palier dans le parcours, le baccalauréat pour la France. Dans ce domaine, la plupart des études internationales en sociologie sur la stratification sociale en regard des parcours d'études portent essentiellement sur les inégalités dans le système éducatif, en faisant l'hypothèse – implicite au moins – de leur prolongation sur le marché du travail. La communication interrogera cette hypothèse en prenant en compte l'ensemble des composantes des trajectoires, et pas seulement le diplôme final ou un seul palier intermédiaire.

L'analyse sociologique des effets de parcours sur la stratification sociale dans le système éducatif est indissociable de la prise en compte de l'expansion scolaire. On peut distinguer deux hypothèses sur ses incidences. Pour la première, la multiplication des possibles – *via* la création de nouvelles filières et spécialisations, de nouvelles passerelles vers le supérieur et dans le supérieur – ne fait que conduire à une nouvelle répartition inégalitaire des publics. L'expansion scolaire aurait déplacé les inégalités sans les diminuer. Dans cette perspective, une plus grande quantité de jeunes d'origine sociale modeste issus du secondaire accèdent à l'enseignement supérieur à tous les niveaux, mais cette démocratisation quantitative serait contrecarrée par une ségrégation qualitative (Lucas, 2001). Les inégalités quantitatives se transforment alors en inégalités qualitatives, la démocratisation est donc ségrégative (Merle, 2012). Par exemple, certaines filières techniques ou professionnelles seraient davantage privilégiées par les jeunes d'origine sociale modeste que les filières académiques, ou encore les jeunes des classes supérieures s'auto-sélectionneraient moins vers les filières sélectives que les jeunes des classes populaires, ceci avec des logiques distinctes selon les pays (Blossfeld, Buchholz, Skopek & Triventi, 2016). L'expansion scolaire s'apparenterait alors à un processus de diversion favorable aux classes sociales supérieures qui accèdent non seulement davantage aux plus hauts niveaux, mais aussi aux filières les plus sélectives (Brint & Karabel, 1989). La seconde perspective est celle de l'inclusion. Les opportunités offertes par l'expansion scolaire s'avèreraient plutôt inclusives compte tenu d'une diffusion des classes populaires dans toutes les filières, avec des différenciations selon les structures éducatives des pays, mais une prévalence globale de l'hypothèse inclusive sur celle de diversion (Shavit, Arum & Gamoran, 2007).

Les études qui mettent en avant une expansion scolaire inclusive font l'hypothèse qu'une trajectoire inclusive dans le système éducatif aurait aussi des vertus à l'insertion. En mettant en doute cette conjecture, la notion même de trajectoire inclusive peut être interrogée en examinant la valorisation des trajectoires d'études sur le marché du travail. En effet, si à type de diplôme final du supérieur donné, par rapport à celles des jeunes les plus favorisés socialement, les trajectoires des jeunes d'origine sociale modeste les plus communes avant l'obtention du diplôme du supérieur s'avèrent pénalisantes sur le marché du travail, l'avantage obtenu dans le système éducatif est susceptible d'être tout ou en partie, effacé en situation d'emploi.

Pour clarifier cette idée, prenons l'exemple fictif d'un diplôme sélectif du plus haut niveau pour lequel deux trajectoires se distinguent. L'une, avec un passage par une filière professionnelle et l'autre non. Dans la seconde dominent les classes supérieures, contrairement à la première. La

* Chargé d'études Céreq, directeur adjoint du centre associé Céreq de Toulouse – CERTOP - UMR 5044 - CNRS, philippe.lemistre@gmail.com.

trajectoire professionnalisée est donc réputée inclusive, car elle permet à des jeunes d'origine sociale modeste d'accéder à un haut diplôme sélectif. Si sur le marché du travail, la trajectoire professionnalisée des jeunes d'origine sociale modeste a pour conséquence une moins bonne valorisation du diplôme que la trajectoire plus académique des plus favorisés socialement, son caractère inclusif est donc fortement relativisé. Ainsi, une trajectoire est réellement inclusive si elle permet à la fois une plus-value relative dans le système éducatif et sur le marché du travail. Cette communication tentera d'établir un état des lieux des trajectoires inclusives ou ségrégatives pour les diplômés du supérieur.

Établir des trajectoires par type de diplôme nécessite des effectifs relativement importants. Ainsi, la communication reposera sur l'empilement des deux dernières enquêtes consécutives du Céreq de 2007 et 2013 (Génération 2004 et 2010). Ces enquêtes permettent de reconstituer l'intégralité des parcours d'études du baccalauréat au diplôme final, ceci contrairement aux enquêtes antérieures (1998 et 1992).

La première section présente les trajectoires et leur mise en relation avec l'origine sociale des parents saisie par une cote sociale. Une proposition exploratoire est faite pour identifier les trajectoires inclusives pour chaque type de diplôme final.

La seconde section confronte les trajectoires à différents indicateurs d'insertion. Il s'agit tout d'abord d'examiner la diversité des insertions par grand type de diplôme final, selon la trajectoire d'étude. Ensuite, le caractère inclusif des trajectoires identifié dans le système éducatif est interrogé en regard de l'insertion des jeunes.

1. Les trajectoires d'études diversifiées parfois inclusives

1.1. Trajectoires et origine sociale

Encadré 1 • construction des trajectoires

Lorsque l'on s'intéresse aux trajectoires, il faut définir le point final. Le plus haut diplôme obtenu nous semble le plus indiqué. En effet, une trajectoire inclusive, pour que ce terme ait un sens, nous semble devoir conduire à l'obtention d'un diplôme. Si tel n'est pas le cas, elle ne l'a pas été puisqu'il n'y a pas eu de réussite *in fine*. Par ailleurs, prendre en compte les échecs (les non-diplômés) nécessiterait de le faire à tous les niveaux et filières du supérieur, voire à chaque étape. Enfin et surtout, l'obtention du diplôme semble un élément de plus en plus prégnant en regard du marché du travail. Ainsi, à partir de trajectoires construites à partir de l'enquête Génération 2010 a-t-on pu montrer que les trajectoires des non-diplômés du supérieur sont valorisées à la même hauteur que le dernier diplôme obtenu sans poursuite d'études. La plus-value des années non diplômées s'avère donc faible, contrairement à ce qui avait pu être constaté pour des générations antérieures (Lemistre, 2018).

Pour les deux enquêtes Génération mobilisées, ont été écartés les étudiants qui ont effectué une reprise d'études de plus de six mois entre la seconde à la troisième année après la sortie du système éducatif. Les effectifs des seuls sortants diplômés du supérieur qui n'ont pas repris d'études dans le champ commun aux deux enquêtes de 2007 (Génération 2004) et 2013 (Génération 2010) sont de 13 536 et 15 328 individus, représentatifs de respectivement 270 505 et 268 479 diplômés du supérieur.

Les trajectoires sont construites de manière heuristique. Les diplômés finaux ont d'abord été subdivisés en grands domaines de spécialités, puis les trajectoires ont été construites à partir des diplômes intermédiaires. La trajectoire comporte *a minima* le type de bac (seule donnée pour bac+2). Pour les diplômes de niveau bac+3 et pour chacun d'entre eux (général, pro, par grand domaine de spécialité), le parcours comporte non seulement le type de bac par filière et spécialités regroupées, mais aussi les DUT,

BTS et autres bac+2. Pour les masters s'y ajoutent les bacs+3, essentiellement les licences (pro ou général, par grand domaine de spécialité). Une seule étape intermédiaire échappe à la logique de diplomation à bac+2, il s'agit de la présence dans le cursus d'une CPGE qui a été répertoriée pour les écoles de commerce et d'ingénieur.

Plus de trois cents trajectoires ont ensuite été construites par Génération. Les regroupements en 84 trajectoires ont ensuite été effectués en fonction des effectifs. Les arbitrages ont été réalisés selon le principe suivant : les effectifs sont examinés par palier en commençant par le plus haut, avant de passer au suivant. Des exemples permettent de clarifier le procédé. Pour un master, tout d'abord on s'intéresse aux diplômés de niveau bac+3 et si les effectifs le permettent on subdivise entre licence professionnelle et licence générale et autre bac+3. On passe ensuite au palier suivant. Si par exemple, côté licences professionnelles, il n'y a pas assez d'effectifs pour séparer entre parcours BTS-DUT et autres bacs+2 (car la quasi-totalité est issue de BTS-DUT), la trajectoire sera master-licence professionnelle (cas des masters sciences). En revanche si côté licence générale, la subdivision est possible il y aura un parcours master-LG-DUT-BTS qui pourrait potentiellement se prolonger vers une subdivision par bac. Ce qui n'est pas le cas ici au vu des effectifs des masters issus de licence générale ayant un DUT-BTS. En revanche pour les autres parcours des master-LG sans diplôme intermédiaire (DUT ou BTS ou autre), soit pour les jeunes qui ont effectué les 3 années de licence générale, on peut passer au palier inférieur aux diplômés de bac+2 avec un parcours master-LG-Bac S, master-LG-Bac ES, etc. (cas des master LSH). Il y a différents paliers où apparaît la catégorie autre (AUTR dans les trajectoires). Elles correspondent à toutes les situations alternatives à celles identifiées. Par exemple, autre à l'étape bac+2, alors qu'il y a une trajectoire comprenant BTS et une autre DUT, renvoie à tous les étudiants : soit qui n'ont pas de diplôme bac+2, soit qui en ont un différent de DUT et BTS, soit les deux.

L'objectif était de respecter un minimum de 30 individus par trajectoire pour chaque génération. Les arbitrages finaux conduisent à un seul cas où l'effectif est inférieur à 30 (26) pour la Génération 2010 et 7 cas pour la Génération 2004. Dans ce dernier cas, il s'agit de trajectoires de diplômés de licence professionnelle dont les effectifs globaux ont doublé entre les deux générations et quadruplé pour certaines trajectoires, précisément les trajectoires inclusives qui ont donc été conservées, compte tenu d'effectif important pour la seconde génération. À noter que les effectifs des autres trajectoires sont tous supérieurs à 30 dans chaque génération (et proche ou supérieur à 100 pour plus des deux tiers des trajectoires). Pour la plupart des trajectoires, une analyse descriptive comparative était donc possible. Elle n'est pas effectuée ici pour ne pas complexifier l'analyse. En outre, les mêmes analyses menées pour chaque enquête donnent des résultats comparables pour les trajectoires ou les effectifs sont suffisants. In fine les effectifs par trajectoire des deux générations regroupées sont supérieurs à 100, à l'exception des deux trajectoires (effectifs 94 et 95).

L'origine sociale est saisie par la profession des deux parents (le niveau d'études n'est pas disponible pour l'enquête 2007), avec les combinaisons suivantes : origine sociale populaire si au plus père ou mère sont ouvrier ou employé, origine sociale intermédiaire si au plus le père ou la mère sont profession intermédiaire ou technicien, origine sociale favorisée si un des deux parents est cadre, origine sociale très favorisée si les deux parents sont cadres.

Pour simplifier la présentation, 54 trajectoires sur 84 sont reproduites, soit 69,3 % de l'ensemble des trajectoires. Sont omises : 10 trajectoires des docteurs (5,1 %), 20 trajectoires pour les catégories autres bacs+2, autres bacs+3 (16,1 %) et bac+5 (2,4 %). Ces dernières, comprennent des formations privées et pour plus de 90 % des effectifs concernent des formations finales en santé ou sociale pour autre bac+2 et 3. Les huit trajectoires menant à une certification bac+4 ont également été omises. Elles concernent près de 7,1 % des diplômés du supérieur pour les deux générations empilées, mais représentent en effectif pour la Génération 2010 près d'un quart de ce qu'il était en 2004. Compte tenu du passage sur la période au L,M,D, le niveau de sortie et de diplomation à bac+4 a en effet en grande partie disparu, le master comprenant deux années dont l'ex maitrise à bac+4, notamment.

Tableau 1 • Trajectoires et origine sociale

Trajectoires (inclusive INC)	Eff.	Origine sociale : Populaire – intermédiaire – favorisée – très favorisée					INC (1)	
		Pop.	Int.	Fav.	Très. Fav.	Fav.+T.F		
BTS Industrie	BTSI_BACGEN	1,2 %	30 %	34 %	26 %	11 %	37 %	INC
	BTSI_BACTECH	6,2 %	41 %	34 %	20 %	5 %	25 %	
	BTSI_BACPRO	2,2 %	51 %	33 %	14 %	3 %	16 %	
BTS Tertiaire	BTST_BACS	1,5 %	35 %	22 %	28 %	14 %	42 %	INC
	BTST_BACES	1,9 %	43 %	25 %	25 %	7 %	32 %	
	BTST_BACL	1,0 %	49 %	21 %	25 %	6 %	31 %	
	BTST_BACTECH	8,0 %	55 %	26 %	16 %	3 %	20 %	
	BTST_BACPRO	1,8 %	54 %	29 %	13 %	5 %	18 %	
DUT Industrie	DUTI_BACGEN	1,0 %	39 %	25 %	26 %	10 %	36 %	INC
	DUTI_BACTECHPRO	0,6 %	41 %	23 %	26 %	11 %	36 %	
DUT Tertiaire	DUTT_BACS	0,9 %	34 %	26 %	29 %	11 %	40 %	INC
	DUTT_BACESL	1,2 %	45 %	23 %	24 %	8 %	32 %	
	DUTT_BACTECHPRO	1,2 %	45 %	24 %	25 %	6 %	31 %	
Lic. pro. Sc. Hum. et soc.	LPSHS_DUT	0,7 %	36 %	24 %	30 %	10 %	40 %	INC
	LPSHS_BTS_BACGEN	0,6 %	39 %	36 %	20 %	5 %	25 %	
	LPSHS_BTS_BACTECHPRO	0,6 %	42 %	30 %	25 %	4 %	29 %	
	LPSHS_BAC	0,4 %	29 %	27 %	26 %	18 %	44 %	
Lic. pro. Sc. et Tech.	LPSC_DUT_BACGEN	0,9 %	38 %	24 %	29 %	9 %	38 %	INC
	LPSC_DUT_BACTECHPRO	0,4 %	33 %	35 %	24 %	8 %	32 %	
	LPSC_BTS_BACGEN	0,5 %	35 %	20 %	29 %	16 %	45 %	
	LPSC_BTS_BACTECHPRO	1,3 %	45 %	29 %	21 %	5 %	26 %	
	LPSC_AUTR	0,4 %	39 %	28 %	23 %	9 %	33 %	
Lic. Gén. Sc. Hum. et soc.	LGSHS_DUT	0,4 %	43 %	24 %	24 %	9 %	33 %	INC
	LGSHS_BTS	0,5 %	45 %	24 %	20 %	10 %	31 %	
	LGSHS_BACS	1,1 %	29 %	26 %	29 %	16 %	45 %	
	LGSHS_BACES	1,8 %	38 %	24 %	26 %	11 %	38 %	
	LGSHS_BACL	2,2 %	43 %	18 %	28 %	11 %	39 %	
	LGSHS_BACTECHPRO	0,6 %	44 %	24 %	25 %	7 %	32 %	
Lic. Gén. Sc. et tech.	LGSC_DUTBTS	0,4 %	38 %	20 %	30 %	12 %	42 %	INC
	LGSC_AUTR	1,4 %	33 %	24 %	31 %	13 %	44 %	
Master. Sc. Hum. et soc.	M2SHS_LP	0,6 %	36 %	24 %	26 %	14 %	40 %	INC
	M2SHS_AUTR_DUTBTS	0,5 %	21 %	42 %	26 %	11 %	37 %	
	M2SHS_LG_DUTBTS	1,2 %	39 %	23 %	25 %	13 %	38 %	
	M2SHS_LG_BACS	2,0 %	19 %	22 %	37 %	23 %	59 %	
	M2SHS_LG_BACES	2,9 %	27 %	21 %	36 %	15 %	52 %	
	M2SHS_LG_BACL	1,9 %	31 %	21 %	31 %	17 %	48 %	
	M2SHS_AUTR_BACS	0,7 %	17 %	15 %	38 %	30 %	68 %	
	M2SHS_AUTR_BACES	0,7 %	26 %	17 %	37 %	20 %	57 %	
	M2SHS_AUTR_BACL	0,5 %	27 %	17 %	35 %	20 %	56 %	
	M2SHS_AUTR_BACTECHPRO	0,5 %	35 %	23 %	37 %	5 %	42 %	
Master Sc. et Tech.	M2SC_LP	0,3 %	31 %	25 %	33 %	10 %	44 %	INC
	M2SC_AUTBAC3_DUTBTS	1,1 %	35 %	26 %	27 %	12 %	39 %	
	M2SC_LG	2,4 %	31 %	22 %	32 %	15 %	47 %	
	M2SC_AUTR	0,8 %	20 %	21 %	32 %	28 %	60 %	
Ecole de commerce	EC_LG_LP	0,7 %	18 %	20 %	41 %	21 %	62 %	INC
	EC_DUTBTS	0,8 %	14 %	35 %	38 %	13 %	51 %	
	EC_CPGE	1,3 %	13 %	21 %	38 %	29 %	66 %	
	EC_AUTR	0,7 %	13 %	19 %	40 %	28 %	68 %	
Ecole d'ingénieur	ING_DUT	1,2 %	25 %	24 %	36 %	15 %	51 %	INC
	ING_BTS	0,6 %	30 %	37 %	21 %	12 %	33 %	
	ING_M2	0,4 %	15 %	13 %	33 %	40 %	72 %	
	ING_LG	0,4 %	21 %	16 %	44 %	19 %	63 %	
	ING_CPGE	3,1 %	18 %	20 %	37 %	25 %	62 %	
	ING_AUTR	1,1 %	16 %	26 %	33 %	25 %	58 %	

Source enquêtes Génération 2004 et 2010. Calculs de l'auteur

(1) Trajectoire inclusive : + de 10% de jeunes de classe populaire que les autres trajectoires du même type de diplôme

Pour chaque type de diplôme final, il y a une trajectoire dominante. Apparaît néanmoins une diversité des trajectoires même lorsque l'on ne prend en compte que l'étape du bac, de telle sorte qu'une trajectoire de ce type comprend au maximum 56 % des diplômés. Il s'agit de la trajectoire des détenteurs de BTS tertiaire ayant obtenu en amont un bac technologique. Pour ces BTS, par exemple, les trajectoires comprenant un bac général représentent plus de la moitié des effectifs de la trajectoire dominante comprenant un bac technologique. Un constat qui souligne l'absence de logique « tubulaire » pourtant souhaitée et plébiscitée par l'institution. Dans ce domaine, et sans surprise, ce sont les bacs généraux qui dominent en DUT, alors qu'il ne s'agit que des seuls sortants (80 % des diplômés de DUT poursuivent leurs études)¹, ceci bien que le ministère tente d'établir des quotas favorables aux baccalauréats technologiques en IUT. Ceci traduit le paradoxe de filières professionnelles destinées au marché du travail en théorie qui, étant sélectives, d'une part attirent tous les étudiants, quel que soit leur bac, et conduisent les étudiants sur-sélectionnés en amont à poursuivre leurs études. Sans entrer dans le détail des évolutions entre les deux générations, il est important de noter qu'alors que les effectifs des sortants diplômés du supérieur sans reprises d'études sont comparables, leur répartition est notablement transformée, avec notamment moins de sortants à bac+2 et un renforcement notable des trajectoires vers un diplôme de niveau bac+5 qui comprend un DUT et surtout un BTS. À bac+3 le phénomène est similaire, mais quasi exclusivement lié au doublement des effectifs entre 2004 et 2010 des sortants de licences professionnelles. À bac+5 ce sont les effectifs de master qui ont augmenté de 68 % (+25 % écoles de commerces et +25 % écoles d'ingénieur). Si ces évolutions participent de la diversification des trajectoires, elles ne sont pas directement assimilables à un processus de démocratisation de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, parce que les écarts en termes d'origine sociale sont encore très ténus entre les filières et entre les niveaux. Par exemple, parmi les détenteurs de BTS tertiaire ayant un bac S, 42 % ont au moins un parent-cadre, contre 59 % pour les diplômés de master en SHS ayant obtenu une licence générale et un bac S (favorisé + très favorisé, tableau 1). Concernant les filières, la sélectivité des licences professionnelles explique en grande partie pourquoi les détenteurs de DUT de cette filière ayant au moins un parent-cadre sont relativement plus nombreux que parmi les sortants de licence générale également dotés d'un DUT (40 % contre 33 %). Plus encore, les classes populaires représentent moins de 20 % des diplômés d'écoles de commerce, contre plus de 30 % pour les BTS ou DUT quelles que soient les trajectoires, étant entendu qu'en moyenne et par grand type de diplôme les écarts sont bien plus conséquents. Dès lors que l'on observe les trajectoires un peu plus dans le détail, ce schéma classique semble un peu bousculé. Ainsi, voit-on apparaître en BTS une trajectoire qui comprend plus de 50 % de jeunes issus des classes populaires détenteurs d'un bac professionnel. À l'autre extrême, la trajectoire des diplômés de master passés par une licence générale obtenue après un BTS ou un DUT compte 39 % de jeunes de classes populaires, 30 % pour la trajectoire diplôme d'ingénieur post BTS. Si ces trajectoires sont loin d'être majoritaires pour chacun des diplômes concernés, elles invitent à explorer plus avant leur caractère « inclusif ».

1.2. Trajectoires inclusives dans le système éducatif : essai de caractérisation

Qu'est-ce qu'une trajectoire inclusive ? Pour caractériser ce type de trajectoire, il faut revenir à l'ouvrage liminaire qui propose ce terme. Dans l'approche macrosociale de Shavit et Arum Gomoran (2007, p. 1-35), la définition ne porte pas directement sur la trajectoire, mais qualifie un pays globalement en regard des effets de l'expansion scolaire sur l'accès aux différentes strates de l'enseignement supérieur. L'expansion scolaire est donc inclusive si les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur diminuent sur des périodes successives (en prenant en compte les effets de structure). Le constat des auteurs remet en partie en cause l'hypothèse de diversion dominante jusqu'alors, selon notamment les travaux de Brint et Karabel (1989) et aussi Shavit et Blossfeld (1993). Les contributions de l'ouvrage de 2007, pays par pays, explicitent les idéaux types proposés dans le premier chapitre. À cette fin, des modèles probabilistes sont mobilisés. Selon les pays, il s'agit d'examiner les déterminants des probabilités d'accès aux filières du supérieur sélectives ou non,

¹ Source enquête DUT 2016 MESRI

académiques ou non, professionnelles ou non. Ces déterminants sont : les résultats à l'examen ou le type de diplôme du secondaire qui ont donné accès au supérieur, ceci en prenant en compte l'effet de l'origine sociale croisée avec des générations successives dans des modèles probabilistes toutes choses égales par ailleurs (et aussi le genre et l'origine ethnique, dans la quasi-totalité des modèles sans aucune autre variable). À noter que l'origine sociale est captée par la profession du père et le niveau d'éducation du père dans la quasi-totalité des pays². Les effets croisés entre cohorte de naissance et origine sociale donnent des indications sur la caractérisation dans le premier chapitre de l'ouvrage des pays à expansion scolaire inclusive ou non. On reste donc, dans la partie explicative pays par pays, à un niveau d'agrégation très élevé des filières du supérieur (de deux à quatre catégories maximum), et plus encore du secondaire (souvent par la seule réussite à l'examen de passage ou l'obtention du diplôme final sans distinction des filières). L'ensemble dessine donc une caractérisation d'ensemble des systèmes éducatifs par pays en dynamique, en regard des hypothèses de diversion ou d'inclusion, saisies néanmoins à un niveau très agrégé, conforme à une approche macro. Il n'y a pas d'examen détaillé des trajectoires qui produisent les résultats d'ensemble (quelques rapides commentaires dans certains pays). Par exemple si l'on constate au fil des générations un accès moins discriminant aux études académiques dans tel pays, c'est sans détail, d'une part des filières du secondaire qui ont permis cet accès, et d'autre part, des domaines de spécialité concernés dans le supérieur.

Entrer dans le détail, même à un niveau agrégé comme nous le proposons ici, permet de clarifier les constats généraux effectués par pays, voire de les relativiser. Dans ce domaine, la France apparaît selon l'étude comparative de Shavit et Arum comme un pays peu inclusif, notamment marqué par un modèle binaire : formation professionnelle *versus* générale, et sélective *versus* non sélective. Or, les précédents constats font apparaître de possibles éléments de démocratisation que l'on peut saisir par le caractère inclusif de certaines trajectoires. Une trajectoire inclusive est celle qui permet aux moins dotés socialement d'accéder à un diplôme du supérieur. C'est donc un critère relatif qu'il faut mobiliser. Pour ce travail, encore exploratoire, nous proposons deux conditions simples, la trajectoire étant inclusive si l'une ou l'autre est remplie. Dans cette perspective, est inclusive toute trajectoire qui, pour un diplôme donné, a un pourcentage d'étudiants d'origine populaire au moins 10 % supérieur à celui de la trajectoire où ces jeunes d'origine sociale modeste sont les moins nombreux en proportion pour ce même diplôme. Ou bien, est inclusive toute trajectoire qui, pour un diplôme donné, a un pourcentage d'étudiants d'origine favorisée ou très favorisée au moins 10 % inférieur à celui de la trajectoire où ils sont les plus nombreux en proportion pour ce même diplôme. Selon ces critères, 19 trajectoires sur 54 sont inclusives, elles représentent au total un quart des effectifs (tableau 1). Le type de bac et la présence d'un diplôme professionnel à bac+2 (BTS-DUT) ou 3 (licence pro), sont déterminants, l'origine sociale étant très liée à chacun de ces éléments.

² Selon les pays (très peu dans ce cas) certain biais d'endogénéité, par exemple liés aux performances aux examens ou au type de diplôme du secondaire sont pris en compte (notamment par exemple l'impact simultané de l'origine sociale sur la réussite à l'examen et celui sur le passage dans l'enseignement supérieur).

2. Des trajectoires inclusives dans le système éducatif et sur le marché du travail ?

Tableau 2 • Trajectoires et indicateurs d'insertion

TP Temps partiel -		Tx de Chômage	TP	CDI	Déclassement (1)	Salaire
BTS Industrie	BTSI_BACGEN	7 %	6 %	64 %	30 %	1 506
	BTSI_BACTECH	9 %	3 %	66 %	35 %	1 564
	BTSI_BACPRO	9 %	3 %	72 %	38 %	1 584
BTS Tertiaire	BTST_BACS	8 %	7 %	66 %	27 %	1 502
	BTST_BACES	11 %	13 %	71 %	46 %	1 438
	BTST_BACL	15 %	17 %	65 %	47 %	1 417
	BTST_BACTECH	11 %	11 %	65 %	52 %	1 345
	BTST_BACPRO	11 %	13 %	64 %	53 %	1 402
DUT Industrie	DUTI_BACGEN	5 %	6 %	66 %	23 %	1 580
	DUTI_BACTECHPRO	10 %	2 %	68 %	25 %	1 558
DUT Tertiaire	DUTT_BACS	9 %	9 %	70 %	30 %	1 499
	DUTT_BACESL	13 %	12 %	69 %	39 %	1 466
	DUTT_BACTECHPRO	15 %	10 %	71 %	39 %	1 462
Lic. pro. Sc. Hum. et soc.	LPSHS_DUT	7 %	5 %	69 %	30 %	1 629
	LPSHS_BTS_BACGEN	3 %	2 %	75 %	22 %	1 628
	LPSHS_BTS_BACTECHPRO	12 %	4 %	79 %	28 %	1 622
	LPSHS_BAC	9 %	8 %	62 %	21 %	1 441
Lic. pro. Sc. et Tech.	LPSC_DUT_BACGEN	8 %	3 %	81 %	12 %	1 700
	LPSC_DUT_BACTECHPRO	12 %	3 %	90 %	7 %	1 751
	LPSC_BTS_BACGEN	7 %	5 %	62 %	18 %	1 571
	LPSC_BTS_BACTECHPRO	6 %	5 %	77 %	17 %	1 651
	LPSC_AUTR	13 %	6 %	62 %	20 %	1 617
Lic. Gén. Sc. Hum. et soc.	LGSHS_DUT	11 %	20 %	64 %	41 %	1 359
	LGSHS_BTS	11 %	16 %	60 %	32 %	1 466
	LGSHS_BACS	12 %	26 %	61 %	27 %	1 374
	LGSHS_BACES	12 %	23 %	59 %	31 %	1 329
	LGSHS_BACL	10 %	27 %	54 %	31 %	1 304
	LGSHS_BACTECHPRO	11 %	20 %	64 %	39 %	1 324
Lic. Gén. Sc. et tech.	LGSC_DUTBTS	3 %	8 %	77 %	18 %	1 727
	LGSC_AUTR	6 %	19 %	63 %	20 %	1 441
Master. Sc. Hum. et soc.	M2SHS_LP	21 %	6 %	70 %	47 %	1 858
	M2SHS_AUTR_DUTBTS	8 %	3 %	77 %	42 %	1 961
	M2SHS_LG_DUTBTS	7 %	2 %	75 %	45 %	2 023
	M2SHS_LG_BACS	11 %	9 %	69 %	36 %	1 921
	M2SHS_LG_BACES	8 %	12 %	66 %	41 %	1 886
	M2SHS_LG_BACL	12 %	16 %	59 %	46 %	1 677
	M2SHS_AUTR_BACS	9 %	6 %	73 %	25 %	2 076
	M2SHS_AUTR_BACES	10 %	10 %	72 %	39 %	2 050
	M2SHS_AUTR_BACL	12 %	6 %	62 %	46 %	1 754
	M2SHS_AUTR_BACTECHPRO	14 %	22 %	60 %	37 %	1 746
Master Sc. et Tech.	M2SC_LP	10 %	2 %	81 %	27 %	1 923
	M2SC_AUTBAC3_DUTBTS	7 %	2 %	86 %	22 %	2 051
	M2SC_LG	10 %	6 %	68 %	33 %	1 912
	M2SC_AUTR	6 %	9 %	73 %	30 %	2 195
Ecole de commerce	EC_LG_LP	7 %	8 %	88 %	41 %	2 264
	EC_DUTBTS	10 %		87 %	40 %	2 247
	EC_CPGE	5 %	0 %	94 %	19 %	2 625
	EC_AUTR	9 %	2 %	87 %	37 %	2 393
Ecole d'ingénieur	ING_DUT	4 %	1 %	90 %	8 %	2 345
	ING_BTS	4 %	1 %	88 %	19 %	2 150
	ING_M2	1 %	1 %	78 %	12 %	2 312
	ING_LG	2 %		88 %	10 %	2 209
	ING_CPGE	3 %	2 %	91 %	13 %	2 475
	ING_AUTR	5 %	3 %	89 %	13 %	2 238

Source enquêtes Génération 2004 et 2010. Calculs de l'auteur.

Une trajectoire inclusive dans le système éducatif est susceptible de ne pas l'être sur le marché du travail si la ségrégation sociale moindre dans le système éducatif est contrecarrée par une ségrégation à l'insertion. Afin d'aborder cette question, l'ensemble des trajectoires est confronté à la situation sur le marché du travail trois ans après la sortie du système éducatif des jeunes pour chacune d'entre elles. Cinq indicateurs sont retenus : le taux de chômage à la date d'enquête, puis pour les jeunes en emploi, la proportion de temps partiel, de jeunes en contrat à durée déterminée, l'accès à la qualification évalué *via* une norme de déclassement, et cette fois pour les seuls salariés, le salaire moyen. Les résultats seront commentés par diplôme final et pour chacune des trajectoires répertoriées comme inclusives dans le système éducatif.

Tout d'abord pour les BTS industriels, les diplômés de bac professionnel n'ont pas d'écart significatif et important aux autres trajectoires sur tous les indicateurs, ils sont même un peu plus nombreux en proportion en CDI. La trajectoire reste donc inclusive sur le marché du travail. *A contrario*, pour les BTS tertiaires, les trajectoires bac technologique et bac professionnel se distinguent clairement des autres par un moindre accès à la qualification avec 52 % et 53 % de déclassés, soit au moins 5 à 6 % de jeunes de plus que les autres trajectoires qui n'atteignent pas la qualification de profession intermédiaire ou technicien. À noter que le pourcentage de déclassés pour la trajectoire des diplômés de bac S, plus dotée socialement, est de seulement 27 %. Le salaire est aussi un peu moins élevé pour les deux trajectoires inclusives.

Pour les DUT, les deux trajectoires inclusives du domaine tertiaire qui concerne les détenteurs de bacs ES, L, technologiques et professionnels pour quatre indicateurs sur cinq (excepté l'accès au CDI), la situation sur le marché du travail est nettement plus défavorable que pour la trajectoire des nettement plus dotés socialement (les bacs S). Très clairement, le caractère inclusif de ces trajectoires dans le système éducatif n'est pas confirmé sur le marché du travail.

Pour les licences professionnelles, les trois trajectoires inclusives dans le système éducatif le demeurent sur le marché du travail, seul le taux de chômage des diplômés de licence du domaine de spécialité SHS est un peu supérieur (3 %) à celui le plus élevé des autres trajectoires du même domaine. Il s'agit des parcours BTS ayant un bac général, par ailleurs d'origine sociale nettement supérieure (tableau 1). Globalement la licence professionnelle apparaît donc relativement inclusive tant dans le système éducatif que sur le marché du travail.

Pour les sortants de licences générales du domaine SHS les résultats sont contrastés et surprenants *a priori* pour les parcours ou figurent un DUT ou un BTS. En effet, les jeunes issus de la filière universitaire des IUT ont des salaires moyens relativement faibles, à mettre en relation avec un taux de déclassement très supérieur à celui de toutes les autres trajectoires (+9 % au moins). À l'inverse les détenteurs de BTS ont une insertion relative favorable voire parmi le plus favorable sur l'ensemble des critères.

Au niveau master et pour le même domaine de spécialité (SHS) les parcours DUT-BTS ont une insertion relative favorable, quel que soit le diplôme obtenu à bac+3. Pour les deux autres trajectoires inclusives, pour un indicateur la situation sur le marché du travail est nettement moins favorable que pour les autres parcours. Ainsi, le taux de chômage, trois ans après la sortie du système éducatif, des détenteurs de licences professionnelles diplômés de master SHS est de 21 %, soit très supérieur à celui des autres trajectoires, de +7 % à 14 %, ce dernier écart conséquent étant celui à la trajectoire inclusive master, licence générale DUT-BTS.

Enfin, concernant les écoles, pour les écoles de commerce, les parcours DUT-BTS ont un taux de chômage relativement élevé, mais une proximité aux autres trajectoires pour les autres indicateurs. Quant aux écoles d'ingénieur, la situation des détenteurs de DUT sur le marché du travail est quasiment comparable à celle des jeunes passés par une classe préparatoire. En revanche, pour les BTS, la proportion de cadres est relativement faible avec un taux de déclassement de 19 %.

Au final sur 19 trajectoires inclusives dans le système éducatif, 6 ne sont pas discriminantes sur le marché du travail, soit environ un tiers. En revanche, alors que les 19 trajectoires inclusives concernent 1 diplômé de l'enseignement supérieur sur 4, celles qui le demeurent clairement sur le marché du travail ne concernent qu'un peu plus 2 jeunes sur 25 (8 %). Ce qui n'est tout de même pas négligeable.

Conclusion

L'objectif de cette communication était double. Tout d'abord, il s'agissait de montrer qu'à type de diplôme final donné, le parcours d'études est discriminant socialement. Ce constat est de fait avéré. Pour autant, des jeunes des classes populaires concernés par ces parcours n'en obtiennent pas moins des diplômes du supérieur, et de plus en plus au niveau master. Ces trajectoires où dominent ces jeunes peuvent alors être qualifiées d'inclusives, au sens où elles sont un moyen d'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur pour ces jeunes, même s'ils demeurent globalement sous-représentés. Sur 54 trajectoires présentées dans cette communication parmi 84, 19 s'avèrent inclusives dans le système éducatif. Elles représentent un étudiant sur quatre parmi les diplômés du supérieur.

Ensuite, le second objectif était d'interroger le caractère inclusif de certaines trajectoires sur le marché du travail. À partir de cinq indicateurs d'insertion, il s'avère que 8 trajectoires inclusives sur 19 ne sont pas discriminantes sur le marché du travail à type de diplôme donné. Elles concernent 2 étudiants sur 25. Le bilan est donc contrasté : d'un côté une indéniable relativisation de l'hypothèse inclusive des trajectoires dès lors que l'on prolonge l'analyse sur le marché du travail, de l'autre 2 étudiants sur 25 qui ont pu connaître une ascension sociale dans le système éducatif et sur le marché du travail grâce à une trajectoire spécifique.

Ces résultats demeurent exploratoires à plus d'un titre. La méthode pour classifier les trajectoires inclusives peut sans doute être améliorée. Les trajectoires doublement inclusives peuvent nécessiter que les jeunes concernés soient plus performants dans leur parcours antérieur que les plus dotés socialement dans le contexte de « l'élitisme républicain à la française » associant reproduction sociale et méritocratie (Baudelot & Establet, 2006). Par ailleurs, et surtout dans le détail des spécialités des trajectoires, la démocratisation ségrégative par la spécialité peut relativiser ou amplifier l'effet trajectoire. Enfin, et surtout à caractéristiques individuelles et géographiques, performances scolaires, spécialités détaillées de formation et secteur d'activité donnés, par exemple, la plus-value à l'insertion de certaines trajectoires inclusives peut être relativisée ou accentuée. Des investigations complémentaires, notamment toutes choses égales par ailleurs, sont donc nécessaires. Dans ce domaine, une première investigation toutes choses égales par ailleurs pour les seuls salaires confirme les résultats descriptifs.

Références bibliographiques

- Baudelot, C., & Establet, R., (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « La république des idées ».
- Blossfeld, S., Buchholz, J., Skopek, J., & Triventi, M. (eds.), 2016, *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham/Northampton, MA : Edward Elgar publishers (eduLIFE Lifelong Learning Series, 3).
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York : Oxford University Press.

- Lemistre, P. (2018). Ségrégations et parcours professionnalisés des sortants du supérieur. *Populations vulnérables*, 5, 115-135.
- Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Merle, P. (2012). La ségrégation scolaire. Paris : La Découverte, collection « Repères. Sociologie » (n° 596).
- Shavit, Y., Arum R., & Gamoran, A. (2007) (dir.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Atelier 4 – Qualification et parcours

« Qualification » et « parcours » en droit, l'exemple des nouvelles formes d'emploi.

Louise Fauvarque-Gobin*

Cette communication tentera de montrer les enjeux juridiques du glissement de la notion de qualification vers celle de parcours.

Pour cela, nous mobiliserons le compte personnel d'activité (CPA) ainsi que des entretiens réalisés auprès d'acteurs de quatre formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant : le vendeur à domicile indépendant (VDI), le portage salarial, les coopératives d'activité et d'emploi (CAE) et les plateformes de mise en relation par voie électronique.

Ces entretiens ne sont pas représentatifs (21 entretiens) mais permettent de mettre en perspective certains de ces enjeux.

Définition des termes qualification et parcours

Tout d'abord, en droit du travail, le terme qualification renvoie à la capacité d'un travailleur salarié à occuper un poste de travail selon ses diplômes et certifications ainsi que ses expériences : « *Les certificats de qualification professionnelle sont établis par une ou plusieurs commissions paritaires nationales de l'emploi d'une branche professionnelle. Ils s'appuient, d'une part, sur un référentiel d'activités qui permet d'analyser les situations de travail et d'en déduire les connaissances et les compétences nécessaires et, d'autre part, sur un référentiel de certification qui définit les modalités et les critères d'évaluation des acquis* »¹.

Proposer une définition de la notion de parcours en droit du travail est plus difficile, elle semble renvoyer à une idée de continuité : « *Le parcours désigne "un chemin pour aller d'un point à un autre"*². [...] *L'enquête étymologique permet d'affiner ces premiers éléments*³. *Dérivé de la famille latine currere, cursum (courir), la base francisée « cours » désigne au XII^e siècle une "suite continue" à laquelle le parcours doit l'idée de continuité. Mais continuité ne signifie ni linéarité, ni direction prédéterminée. [...]. Enfin, parcours a la même racine que currus, cursus et curriculum. À currus (char) il emprunte l'idée de "véhicule nécessaire au déplacement", de moyen pour la fin. À cursus, il doit l'idée de cheminement au sens de chemin suivi et voulu, c'est-à-dire impliquant volonté et intention. Avec le curriculum, synthèse du parcours de vie, il partage la restitution et la justification du choix des chemins empruntés, des espaces traversés et des moyens utilisés* » (Zimmermann, 2011).

* Laboratoire Droit et changement social UMR CNRS 6297.

¹Art. L. 6314-2 issu de l'art. 22 de la loi n° 2009-1437 du 24 nov. 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, JO 25 nov. 2009, p. 20206 in Caillaud (2012).

² Dictionnaire *Le Petit Robert*, 1988, p. 1357.

³ Dictionnaire *Le Robert*, 2002, p. 125 ; voir également Madelaine HG Le mot « parcours » à partir de la définition du dictionnaire étymologique Robert p. 138-139 in Zimmermann (2011).

Enjeux étudiés

Ainsi, la définition des termes qualification et parcours permet de comprendre que le premier enjeu juridique du glissement d'une notion à l'autre est « *une extension du cadre juridique d'exercice de certains droits préalablement reconnus* » (Maggi-Germain, 2008) (1). En effet, les travailleurs salariés sont les bénéficiaires habituels du droit de la formation professionnelle. Or, l'instauration du CPA en 2016 attache désormais les droits à la personne et non plus au statut de travailleur salarié.

Le deuxième enjeu de ce glissement porte sur une évolution des valeurs du droit de la formation professionnelle (2). Initialement, c'est à l'employeur d'assurer l'adaptation de son salarié au poste de travail. Le basculement vers la notion de parcours peut entraîner une exigence accrue d'employabilité à la charge du salarié. En revanche, ce glissement peut également être positif s'il permet de tendre vers la mise en place des droits de tirage sociaux (Supiot, 1999).

1. Le glissement de la notion de qualification vers celle de parcours au sein du compte personnel d'activité

L'objet de cette partie n'est pas d'affirmer que la notion de qualification a disparu, mais de montrer que la notion de parcours semble s'imposer.

1.1. Les formations qualifiantes présentes dans le compte personnel de formation

Le CPA (article L. 5151-1 et suivants) a été annoncé par le premier ministre dans un discours du 06 juillet 2015, traduit dans la loi dite Rebsamen du 18 août 2015 puis consacré par la loi dite Travail du 08 août 2016. Son objet est de « *sécuriser les parcours et en donner la maîtrise aux personnes, c'est permettre une portabilité plus grande des droits générés par l'emploi, c'est aussi proposer une interface numérique autorisant chacun à mieux connaître l'ensemble de ses droits et à les mobiliser, avec une offre de services et de conseils personnalisés, en exploitant les possibilités qu'offre le numérique* » (Mahfouz, 2016). Il regroupe le compte engagement citoyen (CEC) (articles L. 5151-7 et suivants), le compte professionnel de prévention (C2P) et le compte personnel de formation (CPF) (articles L. 6323-1 et suivants du Code du travail).

Le CEC rassemble les activités bénévoles ou volontaires (ex : service civique) afin d'acquérir des droits à formation avec le CPF ou des jours de congés pour une de ces activités.

Le C2P est composé de points obtenus par tous les travailleurs exposés à des facteurs de risque de pénibilité au cours de leur activité. Ces points peuvent être transformés en temps partiel ou retraite anticipée.

Le CPF permet à toute personne de cumuler des heures de formation (directement créditées en euros depuis les ordonnances Macron du 21.09.2017) afin de suivre de sa propre initiative une action de formation.

Ces actions de formations sont présentées à l'article L. 6323-6 du Code du travail : « *I.- Sont éligibles au compte personnel de formation les actions de formation sanctionnées par les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national prévu à l'article L. 6113-1, celles sanctionnées par les attestations de validation de blocs de compétences au sens du même article L. 6113-1 et celles sanctionnées par les certifications et habilitations enregistrées dans le répertoire spécifique mentionné à l'article L. 6113-6 comprenant notamment la certification relative au socle de connaissances et de compétences professionnelles. II.- Sont également éligibles au compte personnel*

de formation, dans des conditions définies par décret : 1° Les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience mentionnées aux 3° de l'article L. 6313-1 ; 3° La préparation de l'épreuve théorique du Code de la route et de l'épreuve pratique du permis de conduire des véhicules du groupe léger et du groupe lourd. »

Ainsi, la lecture de cet article rappelle que le droit de la formation professionnelle utilise toujours la qualification (certifier une compétence, savoir-être, savoir-faire, etc., afin de vérifier la capacité d'un salarié à occuper un poste de travail). En effet, les trois formations citées relèvent de la qualification : les actions de certifications, la VAE et la préparation du permis de conduire.

Ce même article prévoit également trois autres formations qui s'inscrivent dans un parcours professionnel (cf. titre suivant).

• **Illustration par les formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant : les vendeurs à domicile indépendant (VDI)**

Le statut de VDI n'est pas mentionné dans le Code du travail. Il est inscrit aux articles L. 135-1 à 3 du Code de commerce et a été créé par la loi du 27 janvier 1993 (n° 93-121). Ce statut est à la frontière du travail indépendant et salarié car bien que régit par le Code de commerce, le statut de VDI est assimilé salarié par le Code de la sécurité sociale. Il a donc droit à une protection en cas de maladie, maternité, retraite. Le vendeur à domicile indépendant est inscrit dans une relation tripartite : le VDI (1^{ère} partie) commercialise le produit d'une entreprise (2^{ème} partie) et est formé par un autre travailleur de la vente directe, inscrit avant lui auprès de l'entreprise (3^{ème} partie). Le contrat est signé par les trois parties. Le travail du VDI est double : d'une part, il commercialise les produits de l'entreprise et d'autre part, il se crée un réseau de commerçants indépendants en recrutant d'autres VDI. Les VDI peuvent accéder à une formation qualifiante en e-learning depuis 2013 (formation « vente directe académie »). Désormais, les VDI, ont accès à ces formations en bac pro ou BTS NRC (négociation et relation client) pour obtenir la qualification de « conseiller/ère en vente directe », « animateur/trice d'équipe en vente directe », « animateur/trice des ventes en vente directe ».

L'utilisation d'une qualification présente plusieurs intérêts en l'espèce : elle est reconnue par l'État et permet de professionnaliser le statut et ainsi de le faire reconnaître par l'opinion publique. En effet, lors d'entretiens réalisés avec des VDI, ceux-ci m'expliquaient qu'avant cette possibilité de qualification ils souffraient de ce manque de reconnaissance (au sein de leur famille et cercles d'amis essentiellement). Désormais, même sans suivre cette formation ils peuvent argumenter face à leur proche et se sentent valorisés.

Par ailleurs, un entretien avec la fédération de la vente directe (regroupant certaines entreprises de la vente directe) et deux autres avec des entreprises de vente directe m'ont permis de comprendre d'autres enjeux de cette qualification. En professionnalisant les vendeurs à domicile indépendants, les ventes augmentent auprès des particuliers. Par ailleurs, cela peut faciliter des partenariats avec d'autres entreprises auprès desquelles l'entreprise de vente directe semble plus professionnelle, « plus fiable ».

L'étude de l'article L. 6323-6 du Code du travail et l'exemple du statut de vendeur à domicile indépendant permettent de rappeler que la notion de qualification est une notion encore importante en droit. Cependant, un glissement vers la notion de parcours est en cours.

1.2. Les formations inscrites dans un parcours

Déjà en 2011, Bénédicte Zimmermann expliquait que toutes les réformes font de « la "sécurisation des parcours professionnels" [leur] pierre angulaire. La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie introduit la "sécurisation des parcours professionnels" dans le Code du travail et instaure un fonds de sécurisation des parcours ».

En 2018, l'étude de la notion de parcours est toujours d'actualité : la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (dernière réforme importante en matière de formation professionnelle) porte notamment sur la question du parcours professionnel. Lors de l'exposé de ses motifs, le gouvernement explique qu'il est important de renforcer les « *compétences attendues de la part des actifs* » et de « *choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière* » (Penicaud, 2018). La lecture de ce projet de loi permet de remarquer que le terme parcours est utilisé au sein de plusieurs expressions : « *parcours professionnel* », « *parcours pédagogique* », « *parcours de formation* » et « *parcours d'insertion* » alors que le terme qualification n'est pas utilisé pour défendre la loi mais uniquement lorsque des articles du Code du travail sont cités.

Cette idée se retrouve dans le Code du travail à l'article précité qui indique également trois actions dont l'objet n'est pas toujours d'obtenir une qualification : « *2° Les bilans de compétences mentionnés au 2° du même article L. 6313-1 ; 4° Les actions de formation d'accompagnement et de conseil dispensées aux créateurs ou repreneurs d'entreprises ayant pour objet de réaliser leur projet de création ou de reprise d'entreprise et de pérenniser l'activité de celle-ci ; 5° Les actions de formation destinées à permettre aux bénévoles et aux volontaires en service civique d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leurs missions. Seuls les droits acquis au titre du compte d'engagement citoyen peuvent financer ces actions.* »

Ainsi, les formations proposées permettent de construire et valoriser son parcours professionnel : le bilan de compétence (formation permettant « *d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ses aptitudes et ses motivations en appui d'un projet d'évolution professionnelle* » (ministère du Travail, 2019)), l'appui au repreneur et créateur d'entreprise, les expériences reconnues par le compte engagement citoyen (CEC) donnent droit à des heures de formations qui peuvent être utilisées pour valoriser son parcours professionnel.

Les formations présentées s'inscrivent dans un parcours professionnel qui permet de faire face aux discontinuités liées au passage d'un statut à un autre⁴. En effet, le bilan de compétence permet de choisir quelle orientation donner à son parcours, l'appui au créateur et repreneur d'entreprise permet d'accompagner le changement de statut et le CEC est au cœur de cette idée de glissement d'une notion à l'autre. En effet, ce compte permet de créer des droits à formation dans le cadre d'une activité volontaire ou bénévole qui peuvent ensuite être utilisés pour se former sous un autre statut.

• **Illustration par les formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant : les plateformes de mise en relation par voie électronique.**

Les plateformes mettent en relation un travailleur et un client pour la réalisation d'une prestation. Plusieurs types de plateformes existent. Celles que nous étudions sont de deux types : soit la plateforme se contente de mettre en relation le travailleur et le client ; soit la plateforme fixe les modalités de la prestation, voire le prix, et se présente comme un garant du travail réalisé (voire parfois fixe les conditions et modalités de réalisation du travail). Une personne, par exemple, cherche à faire des travaux de plomberie. Soit la plateforme lui propose cinq plombiers et elle ne participe pas au reste de la transaction, soit elle propose un plombier et elle garantit le résultat. Dans le second cas, peut se poser la question du travail dissimulé et de la requalification de la relation en contrat de travail salarié.

⁴ « *Dans un contexte d'accroissement de la mobilité sur le marché du travail, la notion de parcours permet de renouer avec l'idée de continuité, là où les trajectoires sont marquées par un risque croissant de discontinuité – entre différents emplois, période d'activité et d'inactivité, de formation ou de chômage. Alors que les droits assurant la sécurité des travailleurs, tout du moins des salariés, sont en France historiquement attachés au contrat de travail – de sorte que la rupture de ce dernier constitue un risque majeur de déstabilisation –, la notion de parcours professionnel pointe, dans son sens le moins restrictif, vers une continuité de l'expérience et des droits par-delà la diversité des statuts endossés* » (Zimmerman, 2011).

Lors d'un entretien avec une organisation syndicale (CFDT) à propos des travailleurs des plateformes de mise en relation par voie électronique, il m'a été expliqué que les principales demandes des travailleurs portaient sur la reconnaissance de leurs compétences afin de favoriser leur promotion ou reconversion professionnelle. Il s'agit bien de s'inscrire dans un parcours professionnel.

Une plateforme de mise en relation par voie électronique (UBER) m'a communiqué prendre cette demande en compte : elle a créé un partenariat avec une application pour apprendre des langues étrangères (application Babel) et a créé une formation pour passer l'examen de chauffeur VTC (campus-vc.com). La consultation de ce site est intéressante : campus VTC se présente comme un accompagnant pour « *préparer chaque étape de votre parcours professionnel* » (www.campus-vc.com).

L'étude du parcours à travers le CPA et l'exemple des plateformes de mise en relation montrent une évolution de la relation de travail. Des droits acquis lors d'expérience(s) sous un autre statut que le salariat peuvent avoir des conséquences lors d'une nouvelle activité salariée puisque le travailleur pourra alors mobiliser ses droits à formations de sa propre initiative et donc sans l'autorisation de l'employeur : « *L'existence de droits "extracontractuels", attachés à la personne et non à l'emploi, pouvant être utilisés à des fins impactant potentiellement l'exécution – voire le devenir – du contrat de travail, déborde la conception classique de la relation de travail entre l'employeur et le salarié* » (Dorin, 2016).

2. Les enjeux du glissement de la qualification vers le parcours

Deux enjeux apparaissent : la notion de parcours permet d'englober les travailleurs salariés et indépendants ; le parcours peut être vecteur de nouvelles valeurs.

2.1. Le parcours notion englobant les travailleurs salariés et indépendants

2.1.1. Le parcours et la transition entre plusieurs statuts

Le compte personnel d'activité est un outil pour gérer son parcours professionnel au sens de la définition proposée par P. Le Cochu : « *Un parcours professionnel implique un mouvement qui n'est pas nécessairement inscrit dans une continuité. Il peut comporter des ruptures, des passages d'un métier à un autre, des changements de statut professionnel (passage de statut salarié à celui de travailleur indépendant par exemple). Il n'est pas non plus nécessairement progressif. Il peut comporter certes des périodes d'ascension professionnelle, mais aussi de stabilisation voire de diminution d'activité et/ou de responsabilité* » (Le Cochu, 2008).

Cette idée de mouvement dans le parcours est reprise dans le CPA. Le Code du travail indique que « *le titulaire du CPA décide* » (article L. 5151-1), « *le compte ne peut être mobilisé qu'avec l'accord exprès de son titulaire* » (article L. 6323-2) et le refus du salarié ne peut être constitutif d'une faute (même article). L'idée d'autonomie et de rôle actif est très claire : « *lui est ainsi reconnu un pouvoir de décision dans l'utilisation de ses droits, concourant à son "empouvoirement individuel", c'est-à-dire à sa capacité à agir, choisir et créer* » (Coquebert, 2016).

• **Illustration par les formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant : le portage salarial et les coopératives d'activité et d'emploi.**

Le portage salarial est encadré par l'ordonnance du 2 avril 2015 n° 2015-380. Ce statut permet de développer une activité professionnelle indépendante, tout en conservant la protection sociale d'un salarié classique. L'activité de portage est réalisée dans le cadre d'un contrat de travail entre le

salarié porté et l'entreprise de portage salarial. Le salarié porté est celui qui est à l'origine de la prestation qu'il aura à effectuer pour le compte d'une entreprise cliente. Le portage salarial est parfois comparé à l'intérim mais, à la différence de ce dernier, le salarié porté cherche ses clients, alors que pour l'intérim, c'est l'entreprise de travail temporaire qui s'occupe de la prospection.

Les CAE sont reconnues par la loi sur l'économie sociale et solidaire du 31 juillet 2014 (n° 2014-856). Elles permettent à des porteurs de projet de devenir entrepreneurs salariés et de pouvoir exercer leur activité indépendante dans un cadre plus protecteur. Ce contrat permet au porteur de projet de bénéficier d'un salaire payé grâce à son chiffre d'affaires et de bénéficier de la protection sociale. La CAE apporte un soutien administratif (elle gère la comptabilité par exemple) mais elle propose également des formations et l'intégration à un réseau d'entrepreneurs salariés. Les valeurs de coopération et de collectif sont très importantes au sein des CAE. Un contrat est passé entre la CAE et l'entrepreneur salarié. Un autre contrat est ensuite passé entre l'entrepreneur salarié, en tant que travailleur indépendant, et son client. La CAE est alors tiers au contrat et se porte garant de son entrepreneur salarié. L'article L. 7332-5 du Code du travail prévoit que la coopérative est « *responsable des engagements pris vis-à-vis des tiers* » par l'entrepreneur salarié. Elle pourra ainsi être amenée soit à dédommager le client, soit à terminer la prestation de travail.

Lors d'entretiens avec des acteurs des CAE (directeurs et entrepreneurs-salariés) et des entreprises de portage salarial (directeur, représentant ou salarié portés), une idée revient régulièrement : la CAE ou l'entreprise de portage salarial sécurise le parcours en proposant des formations pour « *devenir entrepreneur* ». L'idée est que, lorsqu'on devient entrepreneur-salarié ou salarié porté, on devient travailleur indépendant sous un statut de salarié. Ainsi, si le travailleur a été salarié pendant toute sa carrière, l'entreprise de portage salarial ou la CAE proposent de l'accompagner dans sa « *mue* » pour qu'il devienne un entrepreneur.

La formation permet alors d'accompagner le changement de statut (exemple de formation délivrée au sein d'une CAE : stratégie commerciale, négociation commerciale, gestion du temps, simulation d'entretiens, etc.).

2.1.2. Le parcours des salariés et des travailleurs indépendants

L'ouverture du CPA à d'autres statuts que celui de travailleur salarié est évocateur du glissement de la notion de qualification vers celle de parcours.

Le compte personnel de formation n'est pas ouvert uniquement aux travailleurs salariés. En effet, l'article L. 6323-2 du Code du travail dispose que « *le compte personnel de formation est comptabilisé en euros et mobilisé par la personne, qu'elle soit salariée, à la recherche d'un emploi, travailleur indépendant, membre d'une profession libérale ou d'une profession non salariée ou conjoint collaborateur, afin de suivre, à son initiative, une formation. Le compte ne peut être mobilisé qu'avec l'accord exprès de son titulaire. Le refus du titulaire du compte de le mobiliser ne constitue pas une faute* ».

Par ailleurs, l'article L. 6323-3 précise que « *les droits inscrits sur le compte personnel de formation demeurent acquis en cas de changement de situation professionnelle ou de perte d'emploi de son titulaire* ».

Cette ouverture aux salariés, personnes en recherche d'emploi, travailleurs indépendants... est le signe du basculement de la qualification vers le parcours, c'est la personne qui est prise en compte et non pas l'individu : « *La référence à la personne, plutôt qu'au salarié, au travailleur, au retraité, etc., permet de donner corps à l'idée de portabilité des droits. Des droits acquis sous un statut juridique sont maintenus et peuvent s'exercer sous un autre statut parce qu'attachés à la personne* » (Maggi-Germain 2016 b).

• Illustration par les formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant

Il est intéressant d'illustrer cette idée avec des formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant. En effet, l'entrepreneur-salarié des CAE ainsi que le salarié porté de l'entreprise de portage salarial ont accès à ce compte personnel de formation en tant que travailleurs salariés (articles L. 7332-1 et suivants du Code du travail pour l'entrepreneur-salarié et articles L. 1254-1 et suivants du Code du travail pour le salarié porté).

En revanche, le travailleur d'une plateforme de mise en relation par voie électronique, en tant que travailleur indépendant (statut de micro-entrepreneur) aura difficilement accès à ce compte, la cotisation prévue est minimale (10 à 20 € par an). Ainsi, le temps d'accès à la formation sera très long voire inatteignable si le travailleur n'a pas d'autre statut que celui de micro-entrepreneur.

Or, selon une étude de la DARES : « *Bien souvent, ils sont "économiquement dépendants" des plateformes : ils tirent la majorité voire la totalité de leurs revenus de cette activité* ». Ainsi, la question de l'accès à la formation de ces travailleurs et l'implication des plateformes est une question centrale afin de permettre l'effectivité du CPA.

2.2. Le parcours vecteur de nouvelles valeurs

Le glissement de la qualification vers le parcours renvoie aux concepts de sécurisation, flexicurité, employabilité voire, entraîne le renversement de certains principes fondateurs du droit du travail : « *Il opère le basculement d'un mode dit « passif » – la sécurité est un dû social lorsque les conditions qui en régissent l'accès sont remplies – vers un mode « actif » – la sécurité n'est jamais acquise, c'est à chacun de la construire tout au long de son activité professionnelle* » (Zimmermann, 2011).

Cette idée de passivité s'explique par le fonctionnement du droit du travail qui encadre le pouvoir de l'employeur (les droits du salarié sont définis par rapport à ce pouvoir) et le droit de la sécurité sociale qui ouvre le droit à une prestation lorsque le risque est réalisé (Coquebert, 2016).

Or, nous avons expliqué le caractère actif du parcours. Cette dimension peut être négative si elle tend vers une exigence accrue d'employabilité à la charge du salarié. L'employabilité est un « *terme utilisé en gestion et en économie qui conduit à reporter sur la personne la charge de se rendre employable en épousant les aléas du marché du travail* » (Maggi-Germain, 2016a).

Il est important de rappeler qu'aujourd'hui l'obligation de formation pèse sur l'employeur (article L. 6321-1 du Code du travail). Par ailleurs, le « *droit à l'emploi* » (préambule de la constitution de la 4^{ème} République) fait peser la charge de l'employabilité sur l'État⁵. Cette obligation est rappelée à l'article L. 6111-1 du Code du travail. C'est en ce sens que le refus du salarié de mobiliser son CPF n'est pas fautif.

Ainsi, la notion de parcours permet « *de renouer avec l'idée de continuité* » (Zimmermann, 2011), elle ne doit pas faire peser de nouvelles obligations sur les épaules du travailleur. C'est en ce sens qu'il faut que le caractère actif du parcours puisse revêtir une dimension positive et permettre une application des droits de tirage sociaux (Supiot, 1999). Ce sont des droits associés à la personne et non au statut de travailleur salarié. Ainsi, le passage d'un statut à un autre ou à des périodes sans emploi (congé parental, sabbatique, bénévolat, création d'entreprise, etc.) peut s'organiser grâce à ces droits.

⁵ La force obligatoire des droits sociaux issus des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République est discutée. Pour la charge de l'employabilité, voir (MAGGI-GERMAIN N. 2013).

• Illustration par les formes d'emploi à la frontière du travail salarié et indépendant

Les CAE cherchent une issue positive aux évolutions économiques en mettant l'humain au cœur de leur préoccupation. Ainsi, pour faire face aux discontinuités des parcours professionnels elles misent sur l'interdépendance. En effet, la forme de coopérative a pour objectif d'intégrer l'entrepreneur-salarié dans le conseil d'administration afin qu'il prenne ensuite part aux décisions concernant la CAE.

Par exemple, la CAE Coopaname indique que : « Coopaname se revendique de la mutuelle de travail. La notion de mutualité repose sur un principe de protection réciproque contre les risques. Souscrire une mutuelle d'assurance revient à être assuré par les autres tout en étant leur assureur. Cette notion s'est cantonnée jusqu'ici au monde de la prévention mais on pourrait imaginer une "mutuelle de travail", c'est-à-dire un dispositif dans lequel les personnes protégeraient mutuellement leur parcours professionnel » (Veyer, 2011).

En guise de conclusion, l'étude juridique du CPA et des dernières réformes prouvent ce basculement de la notion de qualification vers celle de parcours. Ce glissement peut tendre vers une issue positive et permettre une application des droits de tirages sociaux.

Références bibliographiques

Caillaud, P. (2012). La formation continue a-t-elle remis en cause le diplôme ? *Droit social*, 2012(3), 281-290.

Coquebert, A., & Jubert, L. (2016). Le CPA : un compte entre droit du travail et droit de la protection sociale. *Revue de droit du travail*, 9, 551-556.

Dorin, B. (2016). Rôle de l'employeur dans l'utilisation du CPA : un pas vers l'ubérisation de l'employeur. *Les cahiers sociaux*, 294, 157.

Le Cohu, P. (2008). La sécurisation des parcours professionnels. *Semaine sociale Lamy*, 1340.

Maggi-Germain, N (2008). Formation continue et sécurisation des parcours professionnels, *Semaine sociale Lamy*, 1348 (Supplément), 21.

Maggi-Germain, N. (2013). Le compte personnel de formation. Avant-propos. *Droit social*, 2013/9, 687.

Maggi-Germain, N. (2016a). Le compte personnel d'activité, requiem for a dream ? *Droit social*, 6/2016, 541.

Maggi-Germain, N. (2016b), Le compte personnel d'activité à la croisée des chemins. *Droit social*, 10/2016, 792-799.

Mahfouz, S. (2016). Le compte personnel d'activité : de l'utopie au concret. *Droit social*, 10/2016, 789-791.

Ministère du Travail (12 avril 2019). Le bilan de compétence [<https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/evoluer-professionnellement/bilan-competences>]. Récupéré le 06.05.2019.

Penicaud, M. (2018). *Projet de loi n° 904*. Déposé à l'assemblée nationale le 27.04.2018.

Supiot, A. (1999). *Au-delà de l'emploi*. Paris : Flammarion.

Veyer, S. (28 avril 2011). « Coopaname : les entrepreneurs associés, ou comment repenser le travail ». Séminaire économie et sens, 28 avril 2011. Citation en première page du site www.coopaname.coop. Récupéré le 09.04.2019.

Zimmerman, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica, coll. « Études sociologiques ».

Être reconnu pendant son apprentissage : une ressource « qualifiante »

Marie-Hélène Jacques*

1. Méthodologie et concepts de référence

Cette communication s'appuie sur une enquête longitudinale par entretiens successifs auprès de collégiens de troisième ayant formulé comme premier vœu d'orientation l'entrée en apprentissage pour un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un brevet d'études professionnelles (BEP). Les données mobilisées ici sont issues des ré-interrogations à t+2 ans (2010) et à t+4 ans (2012) après la troisième.

Parmi les 17 collégiens initialement enquêtés, 11 ont finalisé un apprentissage (soit immédiatement après la troisième, soit après un premier titre obtenu par voie scolaire) et se sont tous certifiés. La typologie dressée à t+2 ans différencie ceux qui « continuent » (7 poursuivent vers un bac pro ou un brevet professionnel (BP) par alternance après leur CAP ou BEP) ; ceux qui « arrêtent » (2 occupent sporadiquement ou cherchent un emploi dans leur branche une fois leur CAP en poche) ; et ceux qui « changent » (2 entament un autre CAP par alternance ou cherchent un emploi dans un autre domaine) (Jacques, 2013). Cette typologie de destins a fait l'objet d'une publication dans la revue *Formation Emploi* (Jacques, 2017).

Si l'on rapporte cette typologie à la question de la qualification de ces jeunes (Maillard, 2012), les premiers ont une qualification avérée, fragile pour les seconds et les derniers rencontrent un déni de qualification malgré leur CAP. Pour aller plus loin dans les résultats proposés en 2017, la variabilité des destins (et des degrés de qualification) peut être lue à l'aune des formes de (non-)reconnaissance dont ces apprentis ont fait l'objet au cours de leur alternance.

L'existence de soutiens sociaux a été identifiée (Roques, 1995) comme une ressource fortement différenciatrice de la qualité des transitions biographiques. Elle l'est d'autant plus chez les jeunes en phase d'insertion socioprofessionnelle, le processus de « désaffiliation » (Castel, 2009) les privant des solidarités liées aux liens familiaux et électifs ou encore du soutien d'un collectif de travail, indispensables à cette transition majeure.

Parmi les supports prodigués par les soutiens sociaux, Honneth (2000) montre que certaines formes de reconnaissance constituent de véritables protections sociales ; elles évitent ce que Renault (2006) qualifie de « lésions de l'identité paralysantes ou déstructurantes » en lien avec « un rétrécissement et une fragilisation des relations sociales valorisantes ». Ainsi, la « reconnaissance dans la sphère juridique » s'entend au sens de la détention de mêmes droits et de la référence aux mêmes normes qu'autrui, permettant le « respect de soi ». Enfin, c'est la « reconnaissance dans la sphère sociale » qui délivre « l'estime de soi », au sens d'un sentiment d'utilité, de contribution et de participation sociales.

C'est dans cette troisième sphère que nous analysons la reconnaissance dispensée (ou non) aux apprentis post-collège. Le maître d'apprentissage peut être un soutien social, puisqu'il doit statutairement représenter « un adulte de référence qui guide et soutient le jeune dans sa progression » (Agulhon et Lechaux, 1996). Les relations qui se nouent au sein du collectif de travail avec les collègues, les clients et les pairs, prodiguent aussi (ou non) une reconnaissance. Nous prendrons pour hypothèse que, pour le jeune alternant, ces autrui constituent (ou le privent) des

* Université de Poitiers-GRESCO.

soutiens sociaux à même de délivrer cette ressource prépondérante pour mener à bien son processus de professionnalisation et conséquemment de favoriser (ou obérer) sa qualification et son insertion.

Quatre ans après le collège, la typologie dressée autour de trois « destins post CAP » différents a été réanalysée (Jacques, 2017) sous ce prisme : en quoi les formes d'étayage de l'apprentissage du métier et de ses normes, les modalités relationnelles qui activent plus ou moins des autrui significatifs et des jugements de la pratique professionnelle, autrement dit, la manière dont le jeune a été reconnu pendant son alternance a-t-elle un impact sur sa capacité à devenir un professionnel ? En quoi les formes de reconnaissance perçue et reçue pendant l'apprentissage génèrent-elles des « affiliations au métier » (Moreau, 2010) et conséquemment des qualifications professionnelles différentes ?

Dans le monde du travail, la reconnaissance va au-delà des formes subjectives que nous avons relevées chez Honneth (le respect et l'estime de soi). Ainsi, à l'issue d'une alternance, elle se matérialise par la certification, comme reconnaissance juridique sous la forme d'un diplôme et la qualification, comme reconnaissance d'une capacité à tenir un emploi dans le domaine et au niveau afférent.

Le diplôme constitue un signal dans le processus de qualification, avec ce que Maillard (2012) appelle la « valeur d'usage » des diplômes, à savoir leur convertibilité, leur correspondance avec un (des) champ(s) dans lequel(s) ils peuvent constituer un indicateur objectif de « profils » recrutables, autrement dit une capacité attestée à occuper un poste. Si la formation suivie et le diplôme qui la sanctionne participent de cette qualification (puisque le candidat a été mis à l'épreuve, a été évalué comme détenteur d'un certain nombre de connaissances et compétences), celle-ci reste largement assujettie à des formes de reconnaissance particulières dévolues au « pouvoir discrétionnaire des employeurs » (*ibid.*). Elles relèvent du processus tripolaire de reconnaissance décrit par Ricoeur (2004) : être identifié, à savoir repéré par ses traits distinctifs, qu'ils soient physiques ou sociaux, ce que les recruteurs appellent un « profil » ; être gratifié et attesté dans sa détention de compétences, dans sa potentialité à contribuer à un collectif, et, de manière de plus en plus discriminante, dans ses « savoir-être » (Kergoat 2007 ; Ruiz & Goastellec, 2016) ; être mis en situation de s'auto-reconnaître, de faire montre d'une capacité à être autodéterminé, responsable de ses actes. Tout ceci pointe le lien indéniable entre technique, identité professionnelle et reconnaissance, avec l'idée que pour être reconnu comme professionnel, il faut avoir démontré la qualité de son travail. C'est ce que les analyses en psychodynamique du travail (Dejours & Gernet, 2009) définissent comme « reconnaissance du travail » (le faire) effectivement réalisé et « reconnaissance du professionnel » (l'être) dans son implication, sa façon de travailler, ses manières singulières d'agir et de mobiliser ses ressources.

En synthèse, finaliser son alternance, se certifier et se qualifier constitue un processus de reconnaissance complexe autour des trois axes suivants (Jacques, 2018).

- (a) Une appartenance sociale confirmée : être reconnu dans son « genre professionnel » (Clot 2010), à savoir dans sa conformité aux règles du métier, en particulier celles qui relèvent du travail réel, correspond à une forme d'attestation ; l'apprenti est considéré comme un professionnel recruté, et détient un nouveau statut, officiellement attribué d'ouvrier qualifié.
- (b) Un récit de soi renouvelé : l'apprenti a traversé un ensemble d'épreuves professionnelles, objectives et subjectives, pratiques ou relationnelles au cours desquelles il a ajusté ses actions, et qui lui ont permis de développer un agir particulier. Il peut désormais intégrer ces faits singuliers à son « récit de soi » (Ricoeur, 2004), ce qui est fortement sollicité dans les entretiens d'embauche. Pour être reconnu dans son « style professionnel » (Clot, 2010), à savoir sa capacité à agir de manière singulière, il a dû s'adapter, faire des choix, qui contribuent à reconfigurer son identité narrative : si son « faire » a été fructueux et personnalisé, alors son « être » est identifié à travers une histoire repérable parce qu'originale.

- (c) Un argumentaire professionnel renforcé : à l'issue de son apprentissage, si le jeune verbalise et formalise son expérience avec les termes adéquats, s'il justifie l'utilité que ses gestes professionnels ont prise dans l'action, s'il les décontextualise et les généralise en démontrant leur transférabilité, alors son « ethos professionnel » (Clot, 2010) est reconnu par le collectif de travail, et conséquemment par les certificateurs et les employeurs.

2. Quelles modalités de reconnaissance pour quels destins d'apprentis ?

Ces indicateurs de reconnaissance sont différenciellement activés au cours de la formation en alternance des apprentis qui ont effectivement obtenu leur CAP, selon que ces jeunes décident de poursuivre ce cursus, d'en rester au CAP ou de se réorienter vers un autre métier.

2.1. Être identifié vs être instrumentalisé

Être considéré comme un professionnel en devenir qu'il faut étayer dans sa singularité, ou *a contrario*, constituer uniquement un objet interchangeable face aux exigences productives, constituent les deux pôles d'un spectre de reconnaissance vécu par les apprentis, dont les modalités ont des effets divergents sur les poursuites de formation.

Ainsi, être identifié dans l'entreprise peut relever de relations directes, des « je-tu » qui constituent des autrui significatifs sur qui le jeune peut compter et pour qui il compte ; à savoir des agents socialisateurs qui lui permettent de considérer l'entreprise comme un « espace familial » (Lalive d'Épinay, 1990) dans lequel il a sa place. Cette reconnaissance débouche sur la proposition faite à ces apprentis de poursuivre leurs cursus vers une alternance post-CAP.

« Avec mon patron, on s'entend bien. On est souvent ensemble. Quand y a quelque chose que je fais mal, il me le dit. Je l'écoute. Puis c'est vrai en plus, c'est un bon patron. Puis je recommence, puis c'est comme ça que je m'améliore. On fait tout le temps le travail ensemble mais j'ai plus de responsabilités. Comme avant je, comment dire ? Je faisais des tâches plus faciles, mon patron faisait la suite du travail plus compliqué puis maintenant en BP, c'est presque l'inverse » (Simon, CAP en électricité, poursuite vers un BP maintenance électrique).

D'autres apprentis éprouvent des relations qui les instrumentalisent ; ils sont identifiés comme membres à part entière du processus productif, mais uniquement à travers leur utilité fonctionnelle, dans des situations professionnelles qui les cantonnent au strict référentiel du titre préparé. Aussi évoquent-ils fréquemment le fait que leur statut d'apprenti n'a pas toujours été respecté en termes de pénibilité des tâches ou des horaires et que certaines interactions les ont malmenés. Ceux-là arrêtent leur formation après l'obtention du CAP.

« Y a des clients qui sont exigeants. Et des fois ils sont durs, ils disent qu'on est nul. Alors que bon quand y a du monde, ça peut paraître du chrono quoi, c'est les premiers arrivés, les premiers servis. Entre la fatigue des clients et puis le stress de se dire, si on a du monde, on n'est pas assez [...]. Mes patrons étaient gentils, ils me faisaient des bons débriefings, mais les heures supplémentaires que je faisais n'étaient pas payées et ils respectaient pas du tout la loi » (Aurélié, CAP de serveuse, enchaîne les CDD à t+4 ans).

Enfin, plongés dans un mode relationnel plus mortifère, certains apprentis sont chosifiés et considérés à des fins exclusives de « rentabilité de fonctionnement » (De Ketele & Jorro, 2011), c'est-à-dire symboliquement exclus du genre professionnel. Les tâches qui leur sont confiées sont les plus basiques du référentiel professionnel ; ils essuient des formes de mépris ou de maltraitance de la part de leur employeur ou de leurs collègues qui leur laissent penser qu'ils n'ont pas leur place dans

cette entreprise, voire dans ce métier. Aussi, une fois leur CAP en poche, ils se réorientent vers un autre champ professionnel.

« Il [le patron] gueulait mais c'était vraiment pour me pousser parce que des fois je me disais : je vais jamais y arriver et... c'était vraiment pour me pousser à bout quoi. Mais j'avoue des fois c'était dur. Mais j'y arrivais [...]. J'ai fait des shampoings, tout ce qu'on fait dans des salons, ménage et tout, des couleurs aussi. Je faisais que ça pendant deux ans » (Marina, CAP de coiffeuse, serveuse en restauration rapide à t+2 ans, se réoriente vers la vente à t+ 4 ans).

2.2. Des degrés variables de gratitude et d'attestation

Comment l'apprenti se voit-il confirmer sa valeur par autrui ? Le fait que son engagement et ses efforts soient gratifiés ou attestés lui dispense de la reconnaissance comme une modalité de don/contre-don.

Chez ceux qui continuent après leur CAP, on constate que le tuteur a mis en place un accompagnement graduel avec un droit à l'erreur et une rétroaction formative, avec une progression des tâches professionnelles qui, du coup, sont accomplies avec succès : ces réalisations sont gratifiées et explicitement identifiées comme utiles au collectif de travail.

« Au tout début, je m'occupais surtout de tout ce qui était de la vaisselle, normal. Tout ce qui était les épluchures, le lavage des légumes. Comme il fallait du monde j'ai rapidement évolué pour m'occuper d'un parti, du garde-manger chez les entrées. Puis ensuite le chef de parti avait besoin aux poissons. J'étais responsable du poisson avec lui, pendant huit mois [...]. Certains collègues m'ont vraiment bien aidé. Le chef et le second du Château C., c'était vraiment des bons professionnels... qui savaient parler quoi, expliquer la chose. Et je pense que ça m'a donné envie de continuer » (Christophe, CAP cuisine, puis BP cuisine dans un restaurant gastronomique).

Pour d'autres apprentis, les tâches qui leur ont été confiées ont souvent eu un caractère de variable d'ajustement qui les a assignés à un statut figé d'exécutant ; leur répétitivité a engendré des phases de découragement. Aussi, la reconnaissance qu'ils ont reçue du collectif de travail n'a-t-elle été que partielle, avec pour effet, la décision de s'en arrêter au CAP.

« Ça se passait super bien. Jamais de petits conflits. Mais ça allait jamais assez vite. C'était juste ça. Y a des fois, je voulais pas aller travailler, fatigué, bon j'y allais quand même mais [silence] voilà. Pas trop envie. [...] J'ai tout fait. Des pneus, vidange, tout ça. Un peu de tout » (Jordy, CAP mécanique auto, en recherche d'emploi à t+4 ans).

Réalisant les tâches les plus ingrates et dépersonnalisées, confrontés à des injonctions intenable, les apprentis qui décident de se réorienter incarnent des formes de mépris relevant de la réification. Les risques psycho-sociaux de décrochage ou de rupture de contrat sont alors élevés et attestent de « maux d'apprentis » (Masdonati et Lamamra, 2009).

« Il me laissait tout seul sur les chantiers, une journée complète de câblage. Il venait emmener les matériaux le matin, puis après il me laissait. Y avait des moments où c'était dur parce que lui il voulait que je sache tout faire. Il me montrait à sa façon et fallait que je perde pas de temps. [...] Je voulais voir autre chose. Un truc qui me plaise plus quoi, enfin... j'avais plus aucune motivation à y aller. Ma mère m'a fait aider par un psychologue » (Thomas, CAP électricité, réorientation à t+2 ans vers un CAP de sérigraphie).

2.3. Confirmer ou réfuter une nouvelle appartenance sociale

Pour l'apprenti qui s'est certifié, pouvoir se dire « du métier » suppose d'avoir été reconnu dans le « genre professionnel » (Clot, 2010), à savoir s'être vu confirmer une conformité au cadre normatif

explicite des gestes professionnels prescrits, mais aussi à tous les « concepts quotidiens du travail » qui constituent le « travail réel » (Prot, 2012). Associée à sa certification, cette attestation par la communauté professionnelle confère au jeune une identité statutaire d'ouvrier reconnu, qu'il a acquise en se conformant aux règles du métier mais aussi en assimilant divers signaux de reconnaissance.

Cette conformité au genre professionnel (dans les postures, les praxies, les tâches réalisées) est nettement exprimée par leur maître d'apprentissage et par le collectif de travail chez les jeunes qui poursuivent après le CAP. Ils adhèrent aussi aux contenus théoriques dont ils voient l'application et face auxquels ils sont en réussite en centre de formation. Leur statut d'ouvrier qualifié, à même de prétendre à des fonctions plus ambitieuses par une poursuite d'alternance, est entériné.

« Mon bac pro, c'est pour être vendeur niveau 3, c'est égal à un poste de responsable ou responsable adjoint. Et grâce à ces formations, ça m'a redonné goût à la vente. Maintenant, j'ai un rayon attiré, moi c'est les jouets puériculture ; les clients dès qu'ils ont un problème, un conseil sur un jouet, c'est moi qui m'occupe de mes rayons. Je connais mes produits, dès qu'on reçoit un nouveau produit, je l'essaie, je le découvre, je lis la notice pour pouvoir bien conseiller le client. Que ça avant, je le faisais pas et je trouve ça plus intéressant. Nelly, enfin madame D. [la directrice] elle me donne vraiment des conseils [...]. Aujourd'hui, si je vois "recherche responsable de magasin", je suis capable d'avoir le poste. Quand on sort de cette formation, on en connaît plus que nos responsables de magasin » (Anthony, CAP puis bac pro vente, en magasin de jouets).

Les apprentis certifiés qui s'en tiennent à leur CAP se disent eux aussi « du métier », parce qu'ils ont apporté la preuve de leur capacité à en exécuter les tâches les plus emblématiques, qui ont été validées ; mais ces jeunes professionnels relativisent, parfois avec un certain cynisme, la valeur d'usage et la valeur d'échange de leur titre.

« Pendant mon apprentissage, je tenais un carré de 50 couverts à moi toute seule. Donc c'est vrai que quand on a appris ça pendant deux ans, après je rigolais à l'hôtel avec les petits déjeuners, parce qu'y en avait qui étaient du lycée hôtelier et qui étaient perdus. Et moi, j'avais déjà servi tous mes clients ! Mais j'ai eu quand même un peu de mal à trouver du boulot parce que bon, quand on sort que d'un CAP, on n'a pas beaucoup d'expérience, un CAP, c'est rien » (Aurélié, CAP de serveuse, enchaîne les CDD et les périodes de chômage à t+ 4 ans).

Par contre, ceux qui décident de changer de voie ne revendiquent pas leur appartenance au métier pour lequel ils sont certifiés, soit par le dégoût qu'il leur inspire désormais, soit par le fait même des réactions des employeurs qui dénie leur qualification :

« En CAP électricien, ça me déplaçait avec le temps. Je prenais plus de plaisir à travailler. Chauffe-eau. Radiateurs électriques. Le passage des fils dans les cloisons. Avec les gaines et tout. Ben après tout raccorder. Le patron disait que j'étais pas vraiment fait pour l'électricité [...]. La boîte où je suis maintenant, la sérigraphie, c'est le même principe que le pochoir, c'est le seul métier où on peut travailler sur tous les supports et ça me plaît. Ah ben c'est un autre plaisir que CAP électricien » (Thomas, CAP électricien puis CAP sérigraphie).

2.4. Les impacts sur le récit de soi et l'auto-reconnaissance

Ces expériences différentielles de reconnaissance vont plus ou moins permettre aux apprentis d'instiller à leur récit de soi les faits marquants de leur parcours et significatifs de leur professionnalisation. Si l'encadrement dont ils ont été l'objet les a autorisés à personnaliser leurs actions, à mettre d'eux-mêmes, alors leur identité narrative est stimulée et s'enrichit de ces anecdotes et expériences singulières. Ces jeunes s'auto-reconnaissent au sens où ils recensent des possibilités d'agir de manière autodéterminée en situation professionnelle. Au contraire, si

l'alternance n'a permis que la réalisation de tâches applicatives et injonctives, alors, ces apprentis ont un récit de soi « figé », qui ne s'alimente pas de réussites, révélatrices de leur qualification ; ils ne se reconnaissent alors pas comme compétents et préfèrent se détourner du métier.

Dans le premier cas, ceux qui confirment leur « affiliation au métier » se projettent avec des fonctions expertes, équivalentes à celles de leur tuteur, ou dans d'autres environnements où ils pourront enrichir l'exercice de leur métier. Ils sont identifiés comme apportant une certaine plus-value à l'entreprise et se plaisent à en relater des indicateurs.

« Au début mes compos n'étaient pas mises en vente, ce qui paraît normal. Ensuite elles ont été mises en vente, de plus en plus grosses. J'ai fait du mariage. Bientôt là je vais toucher au deuil. Je vais pouvoir faire des gros devants de tombe. Donc du coup, c'est très difficile à faire mais... faut bien. Enfin j'ai une super patronne. Je fais tout ce que fait une fleuriste. J'ai pas de limites... elle me laisse tout faire. Elle me laisse gérer le magasin [...]. Ce qui me plairait c'est être embauchée comme salariée fleuriste et avoir un salaire plus haut, pendant quelques années, pour ensuite monter mon entreprise » (Claire, CAP vente horticole en lycée agricole, puis BP de fleuriste en apprentissage).

Aurélié et Jordy qui décident d'en rester au CAP ont connu un apprentissage circonscrit aux prérogatives basiques de leur diplôme, qui ne leur a pas permis de personnaliser leur travail. Cependant, ils estiment qu'ils ont bien appris le métier et se sentent à même de tenir leur place dans une entreprise, avec le niveau de fonction que leur octroie leur titre (ouvrier mécanicien, serveuse) et ils se racontent comme étant des professionnels.

« Après les pneus, vidanges, j'ai aussi fait des embrayages, courroies de distribution, joints de culasse. C'est des réparations qui sont plus importantes. J'ai appris super bien [...]. Pour le boulot, il fallait le permis donc euh... là je l'ai. Je réponds à des offres. Je me déplace. Je demande à parler au patron et puis je donne le CV en main propre, comme ça c'est sûr de... d'y arriver, ça va se débloquer » (Jordy, CAP mécanique, en recherche d'emploi comme ouvrier mécanicien à t+4 ans, après un emploi d'attente en déchetterie).

Enfin, par la répétitivité des tâches confiées, par le faible étayage dont ils ont fait l'objet, ou encore par le respect a minima du référentiel nécessaire à la certification, Marina et Thomas, initialement qualifiés d'apprentis « vocationnels » par l'enthousiasme qu'ils manifestaient pour leur orientation, estiment avoir « mal appris » le métier ; ne se sentant pas à même de l'exercer, ils décident de se réorienter. Ils considèrent le CAP qu'ils ont décroché comme une simple attestation de niveau, utile pour bifurquer professionnellement. Leur récit de soi professionnel ne se nourrit que des situations qui les ont fait souffrir et dont ils retiennent « ce qu'ils ne veulent pas devenir ».

« Après mon CAP, chaque patron me disait que j'avais pas assez d'expérience ou que j'avais mal appris dans le salon où j'étais. Donc en fait à chaque fois je me disais : ouais j'ai perdu deux ans de ma vie... à rien apprendre. Donc bon... savoir rien faire, en fait. Donc je l'avais un peu en travers de la gorge ... du coup je me suis dit : j'arrête la coiffure, je passe à autre chose » (Marina, CAP coiffure, se réoriente par une recherche d'emploi de vendeuse en confection à t+ 4 ans).

2.5. Des effets différentiels sur la réflexivité professionnelle

L'identité réflexive du jeune professionnel est plus ou moins transformée selon deux modèles qui opposent (1) la réification, avec pour seule reconnaissance celle de l'utilité du travail fourni et le respect *stricto sensu* du référentiel de CAP, sans que l'apprenti ne puisse personnaliser ses actes à (2) la reconnaissance de la personne, dans la singularité de ses apports au collectif de travail ou de « son agir professionnel » (Jorro & De Ketele, 2011). S'il a été contraint d'agir dans un cadre rigide, standardisé et dépersonnalisé, l'argumentation de soi professionnelle de l'apprenti n'a pu se départir du « faire » pour aller sur « l'être », entravant ainsi le développement de sa réflexivité. Son horizon est alors limité au contexte vécu et la transférabilité de ses acquis est malaisée. Au contraire, si

l'accompagnement dont le jeune a bénéficié a occasionné des haltes dans l'activité, avec notamment des verbalisations et des échanges, alors, le jeune peut développer une appréciation distanciée sur ses réalisations effectives. Ces pauses réflexives permettent au jeune d'explicitier les arbitrages techniques ou éthiques qu'il a effectués, autant de composantes d'un ethos professionnel qui lui ouvrent la possibilité de proposer des solutions professionnelles relativement inédites ou personnalisées et conséquemment, de se voir reconnaître, comme personne.

Ainsi les jeunes qui poursuivent leur formation témoignent d'évaluations positives dont ils ont fait l'objet au-delà des seules tâches accomplies, et de l'accompagnement dont ils ont bénéficié vers une amélioration de leur pratique dans le sens d'une certaine spécialisation. Ils justifient des situations professionnelles où ils ont dû faire des choix ou s'autocontrôler ; ils les identifient comme des temps de progrès professionnel ou de respect des exigences les plus élevées du métier, l'expertise devenant une source d'identification.

« Les toutes premières semaines j'étais... on appelle ça du standard en fait. C'est des ponts roulants qui sont beaucoup moins lourds en tonnage. Et après, comme on m'a dit que je travaillais bien, je suis passé un petit peu au spécifique. On faisait des ponts roulants qui lèvent beaucoup de choses quoi. Et après je suis passé au câblage, là où je faisais carrément tout de A à Z. [...] Après, j'ai voulu me diversifier le plus possible et faire un bac pro en maintenance des équipements industriels, pour toucher un peu à tout, électrotechnique, électrique, hydraulique, pneumatique. On fait du montage. Du véhicule aéroportuaire. Sur les premières semaines, je regardais. Et après, ils ont commencé à me faire faire de la préparation en hydraulique. Et là maintenant, c'est de tout monter carrément sur les véhicules » (Maxime, BEP électrotechnique puis bac pro en maintenance industrielle).

Ceux qui cherchent directement un emploi après leur CAP ont parfois le sentiment que leur personne a finalement peu compté au cours de leur apprentissage et qu'ils ont été considérés comme des salariés interchangeables : leur pratique s'est cantonnée à l'exercice standard des tâches prescrites par le référentiel, sans qu'il leur soit donné l'occasion d'y mettre un peu de singularité. Ils recensent cependant *a posteriori* des situations qui attestent de leur capacité à se faire recruter à leur niveau, mais elles relèvent parfois d'une certaine souffrance, entachées de récriminations qui leur ont été opposées (rythme, posture) et qui les ont contraints à faire profil bas.

« J'ai quand même travaillé dans un hôtel quatre étoiles, au service des petits déjeuners, et dans un resto de fruits de mer, je vais quand même pas aller bosser au Macdo [...]. Pour moi je prends ça comme une passion, mon métier. Malgré qu'il y ait des gros horaires et que une fois, j'ai fait quinze jours dans un salon de thé, et la patronne m'a dit que j'avais une allure de camionneur... Bon faut prendre sur soi. Il faut pas dire qu'on est fatigué, il faut montrer qu'on est dynamique, qu'on veut avoir ce boulot, qu'on aime ce métier, il faut montrer qu'on est agréable envers les clients, il faut pas faire sa tête de mule, il faut tout le temps sourire » (Aurélien, CAP de serveuse, enchaîne les CDD et les périodes de chômage à t+4 ans).

Ceux qui abandonnent leur voie initiale expriment de l'acrimonie : après leur engouement de fin de troisième, les ré-interrogations post-CAP mentionnent majoritairement les fréquentes observations dépréciatives dont ces apprentis ont fait l'objet, sources de risques psycho-sociaux pour leur identité en construction (découragement, doutes, souffrance émotionnelle). Ils ont le sentiment que leur personne a été méprisée et que leur formation a été de piètre qualité, voire ils éprouvent un dégoût rétroactif du métier appris qui les pousse à s'en détourner assez radicalement. Tout se passe comme si leur réflexivité professionnelle était empêchée par ces formes délétères de déni de reconnaissance.

« J'aime bien les cheveux ça m'attire. Coiffer les gens, j'adore ça » (Marina, entretien de fin de troisième).

« Au début c'était vraiment dur, de rester debout toute la journée. J'avais peur de la réaction de la cliente. Si elle allait aimer. Je me rappelle, je me suis bien fait engueuler par une cliente. J'avais fait une couleur et ça ne lui avait pas plu. Je m'en suis pris plein la figure. Je me suis mise dans le bureau et euh... j'ai pleuré quoi tellement ça... je me suis dit : en fait, je sais rien faire. [...] Après quand je cherchais un emploi, à chaque fois on me demandait de faire une journée d'essai. Et à chaque patron, on n'a pas arrêté de me dire que je ne savais pas couper, ou que j'ai pas eu assez d'expérience. Donc j'ai vraiment tout arrêté, quoi [...]. Je me dis, que j'aurais dû rester parce que j'en serai pas arrivée là, à faire un vingt heures dans un KFC, dans la restauration rapide. Dans ce boulot on compte sur personne. Mais là, à l'heure d'aujourd'hui je cherche autre chose. Ça peut être en vente. Des offres d'emploi à L., les magasins de fringues qui vont ouvrir » (Marina, à t+4 ans après le collège).

3. En conclusion : de la reconnaissance à la qualification

L'étude de ces parcours longs post-CAP révèle un lien objectif entre les formes de (non-)reconnaissance dont ces jeunes ont fait l'objet au cours de leur apprentissage et leur décision de continuer, d'arrêter ou de bifurquer. Nous avons validé l'hypothèse que ces modalités de reconnaissance, dispensées par les personnes qui doivent statutairement être des soutiens sociaux professionnels, constituent une ressource différenciatrice de la qualité des parcours de professionnalisation des apprentis.

Nous avons montré que cette ressource s'avère une protection sociale au moment de l'insertion professionnelle et de la recherche des premiers emplois post-alternance. En attestant de la capacité du jeune certifié à occuper un poste, à contribuer à un collectif professionnel, voire, à y apporter une pierre singulière, ces formes de reconnaissance entérinent la qualification du jeune, promouvant par là même son recrutement.

Ainsi, identifiés et régulièrement gratifiés, autorisés à essayer, à proposer des solutions, mais aussi à se tromper, accompagnés par des haltes réflexives dans cette progression, les jeunes qui persistent dans leur formation cumulent toutes les formes de reconnaissance que nous avons définies. Les résultats à t+4 ans indiquent qu'ils ont un accès aisé à un emploi à leur niveau et dans leur branche. On peut donc parler de reconnaissance totale.

Encadrés pour réaliser efficacement et rapidement les tâches prescrites par le référentiel du CAP qu'ils préparent, validés dans leur utilité pour la production, mais souvent malmenés par une injonction à la productivité, les apprentis qui s'en arrêtent au CAP sont plus reconnus dans leur travail que dans leur personne. Cette reconnaissance parcellaire les empêche de se projeter au-delà des prérogatives de leur condition exécutive. Confrontés précocement au marché du travail, leur accès et leur stabilisation dans l'emploi sont fragiles, et quatre ans après le collège, leurs situations sont jalonnées de périodes de chômage, d'emplois d'attente hors-champ et de contrats très courts. Ils se heurtent au pointage systématique de leur manque d'expérience par les employeurs démarchés. On peut donc parler ici de reconnaissance certifiée mais non qualifiée.

Ceux qui décident de changer de voie ont connu un cumul de dénis de reconnaissance, portant à la fois sur leur personne et leur travail : malmenés par des tuteurs qui leur ont dispensé des remarques dépréciatives et qui les ont peu accompagnés, ils n'ont réalisé que les tâches les plus subalternes et répétitives. Deux ans après leur obtention du CAP, leur accès à l'emploi est envisagé « hors métier » et les rares tentatives d'y revenir par commodité se heurtent au refus des employeurs. On peut donc considérer que seul leur titre constitue une modalité de reconnaissance, à savoir une attestation de niveau.

Références bibliographiques

- Agulhon, C., & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. *Recherche et Formation*, 22, 21-34.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Clot, Y. (2010). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Dejours, C., & Gernet, I. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 27-36.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Le cerf.
- Jacques, M.-H. (2013). Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de troisième. *Éducation et Formation*, e-298-03, 71-86.
- Jacques, M.-H. (2017). Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis. *Formation Emploi*, 136, 29-54.
- Jacques, M.-H. (2018). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation : scolarité, formation professionnelle, études supérieures*. Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation à l'université Paris 8.
- Jorro, A., & de Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation Emploi*, 99, 13-27.
- Lalivé d'Épinay, C. (1990). Récit de vie, ethos et comportement : pour une exégèse sociologique. Dans J. Remy & D. Ruquoy (éditeurs), *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie* (p. 37-68). Bruxelles : Publications St Louis.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Maillard, F. (dir.) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : Presses universitaires.
- Moreau, G. (2010). Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile. *Swiss Journal of Sociology*, 36, 73-90.
- Prot, B. (2012). Les dilemmes génériques dans la conception des référentiels d'activité professionnelle : une piste de travail. Dans F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés* (p. 223-240). Rennes, Presses universitaires.
- Renault, E. (2006). La reconnaissance au cœur du social. *Sciences humaines*, 172, 34-37.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Roques, M. (1995). *Sortir du chômage : un effet de réorganisation du système des activités*. Liège : Mardaga.
- Ruiz, G., & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation Emploi*, 133, 215-228.

Les qualifications et parcours des professionnels de santé saisis par le droit

*Stéphane Brissy**

La vie professionnelle d'un professionnel de santé n'est pas une longue suite d'actes s'enchaînant de manière linéaire une fois le diplôme obtenu. La conception juridique des professions de santé, c'est-à-dire de celles reconnues comme telles par le Code de la santé publique, pourrait le laisser penser tant les actes et les qualifications professionnelles y occupent une place importante. La qualification professionnelle est un élément central dans la construction et la définition des professions de santé, en France comme en Europe (Roynier, Laude & Tabuteau, 2018). Cette qualification attestée par l'obtention d'un titre confère au travailleur concerné une habilitation à accomplir certaines missions et certains actes professionnels. La qualification a, de ce point de vue, une fonction normative destinée à protéger la sécurité des patients et à assurer la qualité des prestations de santé. Le parcours d'un professionnel de santé serait-il alors balisé par le titre obtenu et la qualification professionnelle qui s'y attache ? La qualification professionnelle d'un professionnel de santé n'est pas incompatible avec un parcours évolutif. Bien au contraire, plusieurs obligations attachées à cette qualification imposent au professionnel de questionner et de faire évoluer parfois ses pratiques professionnelles. La normativité consubstantielle à la qualification professionnelle d'un professionnel de santé, aisément justifiable par ses objectifs de protection et d'amélioration de la santé publique, doit aussi être conciliée avec une autonomie du professionnel dans le choix des finalités du parcours. La considération est essentielle dans la construction d'un parcours professionnel (Zimmermann, 2011) et elle pose question au sujet des professionnels de santé partagés entre des revendications d'autonomie très anciennes et des impératifs de santé publique qui rendent indispensables certaines obligations. Mais l'autonomie dans les parcours suit des dynamiques paradoxales (Negroni & Lo, 2017) et l'obligatorité qui s'attache à la qualification professionnelle n'est pas incompatible avec une certaine autonomie du professionnel de santé dans la construction de son parcours professionnel. Les carrières des professionnels de santé sont par ailleurs elles aussi concernées par la tendance à sécuriser, fluidifier, personnaliser les parcours. Cette fluidité peut être limitée à la fois par les frontières des champs de compétence de chaque profession, parfois très strictes, et par les différences entre un exercice professionnel en tant qu'agent public, salarié ou professionnel libéral. Les perspectives d'évolution existent malgré tout et semblent s'étendre non seulement avec la diffusion de l'autonomie dans la formation professionnelle mais aussi avec de nouvelles façons d'appréhender la division du travail en santé. Les parcours des professionnels de santé sont traversés par des transformations du travail, de l'emploi et du système de santé. Les évolutions et perspectives professionnelles dans les parcours seront alors à la fois guidées par la qualification professionnelle (1) et ouvertes vers des changements de position professionnelle (2).

1. Un parcours au service d'une qualification professionnelle

Le travail d'un professionnel de santé peut rarement rester le même tant il est traversé par des évolutions scientifiques et organisationnelles. La qualification professionnelle d'un professionnel de santé remplit une fonction normative visant à s'assurer que l'exercice professionnel est compatible avec les objectifs du système de santé (1.1.). En plus des normes qui parsèment à cet effet l'activité d'un professionnel de santé, le dispositif du développement professionnel continu contribue fortement à configurer le parcours professionnel (1.2.).

* Université de Nantes/Institut droit et santé-Université Paris Descartes, stephane.brissy@univ-nantes.fr.

1.1. La fonction normative de la qualification professionnelle

Avant même d'évoquer une éventuelle mobilité professionnelle, le parcours d'un professionnel de santé est indissociable d'une recherche permanente d'adaptation de ses compétences. Le devoir de donner des soins conformes aux données acquises de la science est complété par le droit pour toute personne de recevoir « *les traitements et les soins les plus appropriés et de bénéficier des thérapeutiques dont l'efficacité est reconnue et qui garantissent la meilleure sécurité sanitaire et le meilleur apaisement possible de la souffrance au regard des connaissances médicales avérées* »¹. Les évolutions des connaissances sont plus ou moins nombreuses selon les professions, mais tout professionnel de santé doit veiller à s'en informer et parfois à modifier ses pratiques, ce qui rend l'évolution du contenu de son travail à la fois inéluctable et imprévisible. De ce point de vue, le travail en santé n'est pas si spécifique mais sa particularité vient surtout des nombreuses normes ou « quasi normes » (Tabuteau, 2015) qui constituent autant de référentiels pour le professionnel dans l'exercice de son activité. Les nouvelles formes normatives que constituent les guidelines, les recommandations de bonnes pratiques, les référentiels ont d'autant plus de force dans le domaine de la santé que se sont accrues les exigences de qualité et de sécurité du système de santé, et désormais de pertinence des soins (Ginon, 2018). Rien d'étonnant alors à ce que certaines d'entre elles se soient vues reconnaître une force obligatoire, comme c'est le cas des recommandations de bonne pratique émises par la Haute autorité de santé (HAS). Ces recommandations peuvent ainsi être opposées aux professionnels lorsque leurs pratiques professionnelles ne s'y conforment pas². Et la responsabilité disciplinaire civile ou pénale d'un professionnel peut être retenue ou au contraire écartée sur le fondement d'une de ces normes³. Mais ces recommandations reposant sur des données scientifiques mouvantes, la Cour de cassation a reconnu que le caractère approprié des soins pouvait être apprécié notamment au regard des recommandations de la HAS mais aussi d'études scientifiques qui n'étaient pas prises en compte dans les recommandations à l'époque des faits⁴. Les recommandations doivent être intégrées par les professionnels dans leurs pratiques mais elles laissent malgré tout une marge de manœuvre et ne conduisent pas les activités professionnelles en santé vers une évolution standardisée même si elles visent à réduire la variabilité des pratiques (Bergeron, Castel, 2015).

La vérification de la correspondance entre la qualification professionnelle afférente au titre et l'activité de travail ne dépend par ailleurs pas de ces normes seules et ressort également d'une analyse du travail réel. Pour les professions pourvues d'un ordre, leur compétence professionnelle doit être vérifiée au moment de l'inscription au tableau de l'ordre, notamment en cas de réorientation professionnelle, et il appartient aux instances compétentes de l'ordre d'apprécier notamment la pratique professionnelle du praticien ainsi que les efforts accomplis pour assurer la mise à jour de ses connaissances⁵. L'ordre doit pour cela vérifier le parcours déjà accompli par le professionnel et peut tenir compte, par exemple, de graves reproches de ses supérieurs et d'une procédure de licenciement pour des erreurs et négligences⁶. Le défaut significatif de pratique, s'il fait courir un risque aux patients, peut justifier une obligation de formation⁷ ou une décision de suspension⁸. La préservation de la santé publique et la sauvegarde des intérêts des patients peuvent justifier, même en l'absence de poursuites disciplinaires, qu'un praticien soit invité à compléter et

¹ Art. L 1110-5 du Code de la santé publique (CSP).

² CE 27 avril 2011, n° 334396.

³ V. p. ex. Cass. 1^{ère} civ. 14 oct. 2010, n° 09-68471 : prescription d'un médicament qui n'était plus reconnu depuis des années comme un médicament de référence.

⁴ Cass. 1^{ère} civ. 5 juin 2018, n° 17-15620.

⁵ CE 17 oct. 2016, n° 394468.

⁶ CE 20 déc. 2018, n° 413576.

⁷ CE 13 févr. 2019, n° 414252.

⁸ CE 6 oct. 2017, n° 414253.

actualiser ses connaissances et à approfondir sa pratique professionnelle, avant de pouvoir reprendre le cours normal de ses activités⁹.

Lorsque le professionnel de santé est salarié, le champ de sa qualification professionnelle peut aussi influencer le parcours si l'employeur décide d'adapter le travail d'un ou plusieurs salariés aux besoins de son organisation. Ce souci d'adaptation a conduit la Cour de cassation à admettre que l'employeur impose à un salarié un changement de fonctions tant qu'il n'implique pas un changement de qualification professionnelle, qu'il s'agisse de la qualification mentionnée par le contrat de travail ou des fonctions réellement exercées. Une infirmière diplômée d'État peut par exemple se voir imposer une affectation dans un centre d'entraînement d'auto-dialyse puis être affectée dans un autre centre où elle perd ses fonctions de formation des patients dès lors que ses nouvelles tâches correspondent à la qualification d'infirmière diplômée d'État retenue par la convention collective applicable¹⁰. Le rattachement d'un médecin généraliste au sein du pôle psychiatrique d'une clinique au lieu du pôle suivi somatique et addictologie ne constitue pas non plus une modification du contrat de travail puisque son statut et sa qualification n'en sont pas affectés¹¹.

Le titre attestant d'une qualification professionnelle en santé oriente le parcours des professionnels de santé et est complété en cela par une pratique professionnelle en constante évolution. Le principal levier commun aux professionnels de santé se trouve dans le développement professionnel continu.

1.2. Le développement professionnel continu

L'obtention du titre professionnel nécessaire à l'exercice d'une profession de santé sanctionne l'acquisition d'une qualification professionnelle que le professionnel doit entretenir. Il en va de la sécurité sanitaire et de la qualité du système de santé dans son ensemble. Tel est l'objet du développement professionnel continu (DPC). La loi Hôpital, patients, santé territoires de 2009¹² a instauré un développement professionnel continu généralisé à plusieurs professions de santé et réformé par la loi du 26 janvier 2016¹³.

Le DPC serait même central dans la construction des parcours professionnels puisque les textes réglementaires du Code de la santé publique qui y sont consacrés comportent une section intitulée « Parcours professionnels »¹⁴. Le Code de la santé publique pourrait de prime abord laisser penser que la conception juridique du parcours d'un professionnel de santé se trouve toute entière contenue dans le développement professionnel continu. L'étendue des objectifs du DPC dans sa définition légale, à savoir « *le maintien et l'actualisation des connaissances et des compétences ainsi que l'amélioration des pratiques* »¹⁵ peut également laisser penser que le dispositif permet à lui seul une organisation complète du parcours d'un professionnel de santé. Mais le DPC est avant tout centré sur les qualifications propres à une profession. La définition des orientations pluriannuelles prioritaires du DPC par arrêté ministériel en est un premier indice puisqu'elle comporte des orientations définies par profession ou par spécialité sur la base des propositions des conseils nationaux professionnels, forme spécifique de représentation professionnelle¹⁶, ou, en l'absence de conseils nationaux professionnels, des représentants de la profession ou de la spécialité. S'y ajoutent des orientations s'inscrivant dans le cadre de la politique nationale de santé et des orientations issues du dialogue conventionnel propre aux conventions d'exercice libéral¹⁷.

⁹ CE 26 oct. 2016, n° 403566.

¹⁰ Cass. soc. 18 mai 2005, n° 03-43565.

¹¹ Cass. soc. 12 mai 2017, n° 16-11126.

¹² Loi n° 2009-879, 21 juill. 2009, JORF 22 juill. 2009, p. 12184.

¹³ Loi n° 2016-41, JORF 27 janv. 2016.

¹⁴ Art. R 4021-4 et 5 CSP.

¹⁵ Art. L 4021-1 CSP.

¹⁶ V. D. n° 2019-17, 9 janv. 2019, JORF 11 janv. 2019.

¹⁷ Art. L 4021-2 CSP.

Le professionnel dispose malgré tout d'une part d'autonomie dans le choix de son parcours. Les actions de DPC dont doit justifier le professionnel tous les trois ans sont choisies par le professionnel parmi trois catégories d'actions que sont la formation continue, l'analyse, l'évaluation et l'amélioration des pratiques et enfin la gestion des risques. Il peut, pour se faire, soit se conformer à un enchaînement d'actions défini par le Conseil national professionnel (CNP) compétent, soit justifier d'une démarche d'accréditation ou d'un ensemble d'actions choisies par lui. Dans ce dernier cas, son autonomie n'est pas totale puisqu'il devra avoir suivi au moins deux des trois catégories d'actions précitées et au moins une action correspondant aux orientations prioritaires pluriannuelles. Suivies indépendamment les unes des autres ou dans le cadre d'un même programme, le choix de ces actions est empreint à la fois d'autonomie et de conformité au cadre établi par les représentants de la profession et l'État. Les actions de DPC doivent toutefois se conformer à l'une des méthodes et modalités validées par la Haute autorité de santé¹⁸. La conception prescriptive d'un parcours délimité par des normes générales à destination des professionnels est bien présente.

L'utilité pour le professionnel de suivre le parcours proposé par le CNP tient dans l'assurance que ce parcours sera conforme à l'obligation triennale de DPC, la loi prévoyant expressément que ce parcours « permet à chaque professionnel de satisfaire à son obligation »¹⁹. L'ensemble des actions réalisées par le professionnel figure en outre dans un document de traçabilité dont les modalités sont définies par le CNP, document pouvant justement contenir une attestation de conformité du parcours à la recommandation du CNP. Ce document est un marqueur essentiel du concept de parcours puisqu'il permet au professionnel de « conserver dans un dossier personnel unique, tout au long de son activité professionnelle, les éléments attestant de son engagement dans une démarche de développement professionnel continu dans le cadre de son obligation triennale »²⁰.

L'autonomie du professionnel sur le choix du parcours subsiste, qu'il choisisse ou non le parcours recommandé, mais il s'effectue dans le cadre d'une qualification professionnelle dont il ne maîtrise pas la définition et les évolutions. L'autonomie est à ce sujet plus collective qu'individuelle puisque des représentants de la profession, CNP ou autre, contribuent grandement à fixer les contours du parcours de DPC. L'action normative en la matière est aussi marquée par une forte intervention de l'État qui a pris en main l'organisation sanitaire depuis des scandales sanitaires ayant révélé les méfaits d'une intervention publique trop longtemps défailante.

Le DPC reste en outre une obligation dont le respect est contrôlé par l'ordre, sauf exception, l'employeur pour les professions dépourvues d'un ordre et pour les préparateurs en pharmacie, les aides-soignants et les auxiliaires de puériculture exerçant en qualité de salariés du secteur public ou du secteur privé, ou le directeur général de l'agence régionale de santé pour certaines professions²¹. L'Agence nationale du DPC contrôle les actions de formation proposées par les organismes et cherche clairement à orienter celles-ci vers le cœur de métier des professions de santé. Le contrôle à ce sujet est bienvenu puisqu'il vise à éviter de financer des formations n'ayant que peu d'utilité pour les professionnels mais il rappelle que le parcours des professionnels de santé est une composante de l'action publique dans le domaine de la santé.

L'autonomie individuelle des professionnels dans le parcours de DPC n'est cependant pas limitée uniquement par l'action de l'État ou des représentants d'une profession mais aussi par l'employeur lorsque le professionnel est salarié. Tout employeur a l'obligation d'adapter les salariés de son entreprise à l'évolution de leur emploi et le DPC peut s'inscrire dans cette obligation. Le Code de la santé publique précise d'ailleurs que le choix des actions de DPC par le professionnel doit s'effectuer « en lien avec l'employeur »²². Ce dernier devra donner son accord au professionnel pour que celui-ci réalise des actions de formation pendant son temps de travail.

¹⁸ Art. R 4021-4, III, al. 2.

¹⁹ Art. L 4021-3 CSP.

²⁰ Art. R 4021-5 CSP.

²¹ Art. R 4021-23 CSP.

²² Art. L 4021-3, al. 1.

Le caractère obligatoire et normé qui peut être reproché parfois au parcours de DPC sera peut-être prochainement complété ou substitué par un processus de certification. Le projet de loi relatif à l'organisation et à la transformation du système de santé prévoit l'habilitation pour le gouvernement à prendre par voie d'ordonnance toute mesure visant à créer une procédure de certification permettant de garantir, à échéances régulières au cours de la vie professionnelle, le maintien des compétences, la qualité des pratiques professionnelles, l'actualisation et le niveau de connaissances. Les différences avec le DPC tiendraient notamment à une meilleure valorisation des activités diverses des professionnels, à une plus grande autonomie du professionnel et à une plus grande attention portée à l'exercice quotidien et effectif (Uzan, 2018). La certification viserait à refléter davantage la vie et le parcours professionnel sans qu'elle soit assimilée à un exercice de contrôle. Il semble difficile toutefois de n'y voir qu'un dispositif d'accompagnement dans la mesure où le rapport Uzan y voit aussi un moyen d'identifier les professionnels compétents et les non-compétents, notamment par la présence d'éventuels « signaux négatifs ». Une part de contrôle reste par ailleurs nécessaire pour s'assurer que des pratiques professionnelles ne sont pas en contradiction avec la santé publique. Le juge ne peut en être le seul garant.

Envisagé sous le prisme de la qualification professionnelle, le parcours d'un professionnel de santé pourrait à première vue ressembler à un chemin nécessairement évolutif dans le contenu du travail, parsemé d'obligations et peu personnalisé car au service des objectifs de la politique de santé. Si ces caractéristiques sont bien réelles, et nécessaires, elles ne doivent cependant pas occulter la part d'autonomie dont dispose tout de même le professionnel et le fait que ces aspects du parcours ne sont pas seulement issus d'une définition *a priori* de la qualification professionnelle mais aussi d'une observation du travail réellement accompli par les professionnels. Le parcours d'un professionnel de santé connaît en outre des évolutions similaires à celles de tout travailleur incité, contraint ou aspirant à la mobilité professionnelle.

2. L'évolution des positions professionnelles

La mobilité qui accompagne la flexibilité du travail concerne aussi les professions de santé. Elles n'ont pas été exclues des débats sur l'accès à des professions réglementées et les différentes façons d'exercer une même profession les incluent également dans le mouvement normatif visant à fluidifier les parcours (2.1). Cette tendance peut répondre à des objectifs qui ne vont pas tous dans le sens d'une meilleure organisation sanitaire. La mobilité professionnelle en santé peut quoi qu'il en soit, conduire à franchir les frontières séparant les professions (2.2).

2.1. Fluidifier les parcours ?

Plusieurs modifications législatives et réglementaires, passées et en cours, visent depuis quelques années à étendre les possibilités pour une personne d'exercer une même profession de différentes manières. Pour un professionnel de santé, il peut en effet être difficile pour plusieurs raisons de naviguer entre un exercice libéral, salarié ou en tant qu'agent public de sa profession. Fluidifier ou décloisonner le parcours professionnel peut alors consister à faciliter ces changements de modes d'exercice et étendre ainsi l'autonomie du professionnel sur le choix des finalités et modalités de sa carrière. Mais l'objectif de flexibilité et de diffusion d'une culture commune de gestion du personnel qui sous-tend ces réformes peut aussi remettre en cause cette autonomie.

Compagne privilégiée d'un parcours professionnel empreint de mobilité, la formation professionnelle tout au long de la vie sert non seulement à sécuriser les parcours professionnels et faire face ainsi à d'éventuelles pertes d'emploi, mais aussi à favoriser la promotion des salariés, selon les termes de la

loi elle-même²³. La référence aux seuls salariés dans cette ouverture législative sur les principes généraux de la formation professionnelle tout au long de la vie est restrictive en apparence mais elle peut remplir ces fonctions pour toute personne, et notamment les professionnels de santé qu'ils soient salariés, agents publics ou professionnels libéraux. Le Code du travail reconnaît un droit à la formation professionnelle continue pour les travailleurs salariés²⁴ et pour les travailleurs indépendants, les membres des professions libérales et des professions non salariées, y compris ceux n'employant aucun salarié ainsi que leur conjoint collaborateur ou associé²⁵. La loi pose même pour tout travailleur ou toute personne qui s'y engage, l'existence d'un droit à la qualification professionnelle entendu ici comme le droit de suivre une formation lui permettant de progresser d'au moins un niveau²⁶. Sans exprimer expressément un droit à la qualification professionnelle, le décret du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière²⁷, modifié par un décret du 6 mai 2017²⁸, reprend la même idée en affirmant que la formation professionnelle permet notamment aux agents de développer leurs connaissances ou compétences, d'en acquérir de nouvelles²⁹, de parfaire leur formation en vue de réaliser des projets personnels et professionnels³⁰ ou encore d'accéder à des emplois exigeant une qualification nouvelle ou à de nouvelles activités professionnelles³¹.

Les moyens pour faire remplir ses objectifs à la formation professionnelle tout au long de la vie sont variés. Pour les professionnels libéraux, la formation professionnelle peut se faire par la voie du compte personnel de formation et du développement professionnel continu, les obligations relatives à ce dernier pouvant d'ailleurs être en partie accomplies dans le cadre d'une mobilisation du compte personnel de formation. L'accès des salariés et agents publics à la formation professionnelle peut se faire de plusieurs manières :

- à l'initiative de l'employeur ou de l'établissement dans le cadre d'un plan appelé de compétences pour les salariés et de formation pour les agents de la fonction publique hospitalière ;
- dans le cadre du compte personnel de formation à l'initiative du salarié ou de l'agent ;
- dans le cadre des contrats de professionnalisation pour les salariés ;
- à l'initiative de l'agent public dans le cadre d'un bilan de compétences, d'une validation des acquis de l'expérience ou d'un congé de formation professionnelle d'une durée de trois ans maximum, pris en une ou plusieurs fois³².

Quel que soit le mode d'exercice, le développement professionnel continu est compatible avec les règles de formation professionnelle et les voies d'accès. Mais les dispositifs de formation professionnelle sont censés ouvrir un éventail de possibilités plus large que le cadre du DPC, laissant une part plus grande d'autonomie au professionnel.

Le choix des actions de formation professionnelle n'est cependant pas totalement libre, y compris lorsqu'elles sortent du seul cadre du DPC et pourraient tendre à une mobilité professionnelle. Non seulement cette mobilité peut ne pas avoir été voulue par le professionnel mais qui plus est, lorsqu'il est salarié ou agent public, l'accord de l'employeur ou de l'établissement est nécessaire si la formation est prise sur le temps de travail. Pour les agents de la fonction publique hospitalière, l'article 2 du décret de 2008 prévoit même que l'agent mobilise son compte personnel de formation, avec l'accord de l'employeur, et le statut général de la fonction publique ajoute que les actions effectuées à ce titre ont lieu en priorité sur le temps de travail³³.

²³ Art. L 6111-1 c. trav.

²⁴ Art. L 6312-1 c. trav.

²⁵ Art. L 6312-2 c. trav.

²⁶ Art. L 6314-1 c. trav.

²⁷ D. n° 2008-824, 21 août 2008, JORF 23 août 2008, p. 13285.

²⁸ D. n° 2017-928, JORF 10 mai 2017.

²⁹ Art. 1, 2°, c.

³⁰ Art. 1, 6°.

³¹ Art. 1, 5°.

³² Sur ces formations à l'initiative des agents, v. D. 2008, art. 29 à 36.

³³ Loi n° 83-634 du 13 juill. 1983, art. 22 quater.

Les perspectives d'évolution professionnelle doivent être exprimées pour prendre vie. Les salariés disposent pour cela notamment d'un entretien professionnel, légalement distinct d'un entretien d'évaluation, avec l'employeur tous les deux ans³⁴. Tous les six ans, cet entretien doit être destiné à faire un état des lieux du parcours professionnel accompli. Dans la fonction publique hospitalière, les agents disposent d'un entretien annuel de formation professionnelle, dont le champ est plus restreint et un entretien professionnel a été créé par le décret de 2008 mais il conserve encore aujourd'hui un caractère expérimental dans les textes. L'entretien de formation professionnelle pour les agents publics laisse certes une ouverture professionnelle puisqu'il comprend une discussion sur les actions de formation apparaissant nécessaires en fonction des missions de l'agent et de ses perspectives professionnelles. Il a par ailleurs l'avantage d'être annuel. Mais il ne vise pas à évoquer sur l'ensemble du travail et des perspectives de l'agent, à la différence de l'entretien professionnel biennal prévu par le Code du travail pour les salariés. Le projet de loi de transformation de la fonction publique prévoit bien un entretien professionnel annuel mais qui s'apparenterait plus à un entretien d'évaluation, ce que n'est pas l'entretien professionnel, puisqu'il fonderait l'appréciation de la valeur professionnelle de l'agent. Il semblerait toutefois que l'impact de l'entretien professionnel dont bénéficient les salariés sur l'évolution professionnelle puisse être relativisé puisque celui-ci ne permettrait que peu d'évolutions professionnelles en dehors de l'entreprise où il a lieu (Cereq, 2018).

Dans la fonction publique hospitalière, la mise à disposition ou le détachement peuvent représenter un prélude à un changement de corps ou de cadre d'emploi. L'expérience professionnelle et la façon de travailler n'ont toujours que peu d'influence sur la carrière des fonctionnaires. La fonction publique est dans son ensemble l'objet de nombreuses transformations depuis quelques années, plusieurs textes ayant réformé le statut général, en 2016 et 2017 notamment³⁵. Les textes en la matière poussent à une gestion individualisée des carrières misant sur l'impact des performances et différenciations promues dans le nouveau management public (Taillefait, 2018 ; Fitte-Duval, 2011). La mobilité et la formation professionnelle en sont les principaux leviers et le projet de loi de transformation de la fonction publique prolonge cette démarche. Le projet de loi prévoit notamment un remplacement de la notation des agents par une appréciation de leur valeur professionnelle, ainsi que l'élaboration par l'autorité investie, du pouvoir de nomination de lignes directrices de gestion fixant des orientations générales en matière de promotion et de valorisation des parcours. La mobilité professionnelle est en ligne de mire dans tous ses aspects puisque le projet prévoit aussi la possibilité d'une rupture conventionnelle entre l'administration et le fonctionnaire.

La contractualisation des emplois publics est justement une autre illustration de la gestion individualisée et flexible des carrières dans les emplois publics. Ce phénomène met l'accent sur les missions de l'emploi public plus que sur la répartition par corps propre à une vision institutionnelle de la fonction publique centrée sur le lien hiérarchique entre l'administration et l'agent (Aubin, 2018). Une compréhension des emplois publics en métiers et non en corps est alors possible et favorise la mobilité professionnelle. Mais lorsqu'il est question de santé publique, la pertinence d'une gestion individualisée et flexible des carrières doit être questionnée. La création d'un statut unique de praticien hospitalier à laquelle le gouvernement envisage de procéder par ordonnance vise elle aussi à favoriser les changements de trajectoire professionnelle en développant un exercice mixte, hospitalier et libéral. Des craintes s'élèvent cependant de voir se développer une mobilité à sens unique à savoir hors de l'hôpital public. Par extension, c'est même tout le sens, voire l'effectivité même de la mobilité professionnelle permise par ces règles visant à fluidifier les parcours professionnels, qui peut être mise en doute au regard d'autres évolutions. La force juridique croissante accordée aux accords collectifs de travail, impulsée par le législateur depuis plusieurs années et dont la jurisprudence a pris acte, pourrait aboutir à la création de micro ordres juridiques,

³⁴ Art. L 6315-1 c. trav.

³⁵ V. not. Loi n° 2016-483, 20 avr. 2016, JORF 21 avr. 2016 ; D. n° 2016-1804, 22 déc. 2016, JORF 23 déc. 2016 ; Ord. n° 2017-543, 13 avr. 2017, JORF 14 avr. 2017.

corrélativement à des différences de traitement entre professionnels et à autant de freins à la mobilité d'une entreprise à l'autre.

Ce sont aussi les frontières entre professions qui peuvent parfois faire obstacle à des évolutions professionnelles. Promouvoir ces dernières peut ainsi impliquer une reconfiguration des champs d'activité des professions de santé.

2.2. Reconfigurer les professions de santé pour faire évoluer les parcours

Les compétences juridiquement attribuées aux professionnels de santé sont définies par les textes légaux et réglementaires de manière limitative, hormis pour les médecins. Cette définition, parfois très stricte, est liée à la qualification professionnelle reconnue par le titre. Les tâches concrètement accomplies par certains professionnels peuvent pourtant excéder ce domaine légal de compétence, ce qui expose les professionnels concernés à une sanction (d'exercice illégal de la médecine par exemple) sans pour autant que leurs compétences professionnelles réelles ne soient reconnues. Des évolutions professionnelles peuvent s'en trouver empêchées. Une redéfinition des professions de santé davantage axée sur leurs missions, et pas uniquement sur les actes que les professionnels sont autorisés à accomplir, semble nécessaire pour que les perspectives professionnelles et la prise en charge des patients évoluent (Moret-Bailly, 2008). La réforme des formations en santé pourrait y contribuer, mais les effets sur la division du travail ne seront visibles qu'à moyen ou long terme, compte tenu à la fois de la durée des études et de l'ancienneté des vieilles pratiques professionnelles construites sur une segmentation du travail et des corps professionnels (Marié, 2019).

La loi Hôpital Patient Santé et Territoires a ouvert une brèche dans cette stricte répartition des compétences en créant la faculté de mettre en place des protocoles de soins interprofessionnels. Le rapport Rolland sur le projet de loi HPST mentionnait notamment le cas des sages-femmes qui pourraient, par ces protocoles, faire certains examens de routine dans des territoires manquant de gynécologues. L'article L. 4011-1 du Code de la santé publique prévoit à cet effet que « *les professionnels de santé peuvent s'engager, à leur initiative, dans une démarche de coopération ayant pour objet d'opérer entre eux des transferts d'activités ou d'actes de soins ou de réorganiser leurs modes d'intervention auprès du patient* ». Le parcours déjà accompli par les professionnels a son importance puisque, selon le même texte, ces protocoles « *interviennent dans les limites de leurs connaissances et de leur expérience* ». L'initiative des protocoles est laissée aux seuls professionnels, ce qui est destiné à garantir leur adhésion et leur pleine implication mais peut aussi constituer une limite du dispositif, d'autant plus que la procédure de mise en place est parfois jugée trop lourde³⁶. Leur domaine est par ailleurs limité puisque les protocoles précisent, notamment, les disciplines ou les pathologies, le lieu et le champ d'intervention des professionnels de santé concernés. Les protocoles de soins interprofessionnels représentent malgré tout une voie de transformations dans la pratique professionnelle en conduisant à envisager d'une manière nouvelle les domaines d'intervention des professionnels. La configuration des compétences attribuées aux professions de santé n'en est pas bouleversée pour autant. Comme l'a précisé le Conseil d'État saisi par un syndicat infirmier inquiet de voir les prérogatives des infirmiers grignotées par des aides-soignants, « *les protocoles de coopération ont pour seul objet d'organiser la prise en charge des patients, en opérant des transferts d'activité ou d'actes ou en réorganisant les modes d'intervention des professionnels. Ils ne modifient en rien les conditions juridiques d'exercice des professionnels. Ils n'instituent dès lors, pas une nouvelle forme d'exercice d'une profession dont le champ de compétences serait atteint de manière générale* »³⁷.

³⁶ Article L 4011-2 CSP : « *Après avoir vérifié que les protocoles répondent à un besoin de santé constaté au niveau régional, le directeur général de l'Agence régionale de santé en autorise la mise en œuvre par arrêté pris après avis conforme de la Haute Autorité de santé et, pour les protocoles impliquant un financement dérogatoire, après avis du collège des financeurs prévu à l'article L. 4011-2-1* ».

³⁷ CE, 20 mars 2013, n° 337577.

L'exercice en pratique avancée constitue une nouvelle voie d'évolution des compétences au-delà des frontières initiales. La pratique avancée concerne des professionnels qui ont atteint un niveau d'expertise et de technicité qui peut les conduire à mettre en pratique des compétences professionnelles dépassant celles initialement attachées à leur profession et les amenant notamment à disposer d'une expertise, d'une capacité de prise de décision dans des situations complexes et à réaliser des activités cliniques. La loi de modernisation du système de santé du 26 janvier 2016 a fini par reconnaître légalement, la possibilité pour les auxiliaires médicaux d'exercer en pratique avancée³⁸. À ce jour, seule la profession infirmière est concernée par les premiers décrets d'application des dispositions législatives³⁹. Le professionnel exerçant en pratique avancée travaille nécessairement en collaboration avec un médecin, soit dans le cadre d'une équipe de soins primaires ou d'une équipe de soins d'un établissement, équipe coordonnée par un médecin, soit en assistance d'un médecin spécialiste en ambulatoire. Les domaines d'intervention en pratique avancée peuvent comporter des activités d'orientation, d'éducation, de prévention ou de dépistage ; des actes d'évaluation et de conclusion clinique, des actes techniques et des actes de surveillance clinique et paraclinique ; des prescriptions de produits de santé non soumis à prescription médicale obligatoire, des prescriptions d'examens complémentaires et des renouvellements ou adaptations de prescriptions médicales⁴⁰. La pratique avancée représente à la fois une reconnaissance du parcours accompli, une durée minimale d'activité de trois ans équivalent temps plein de la profession d'infirmier étant requise, et une perspective de changement pour la pratique professionnelle à venir. L'expérience ne suffit cependant pas et l'obtention d'une qualification professionnelle matérialisée par un diplôme d'État de niveau master délivré par l'université est nécessaire. Indubitablement, la pratique avancée opère une jonction entre un parcours professionnel évolutif et un franchissement des frontières légales et réglementaires de compétences professionnelles des auxiliaires, et plus particulièrement des infirmiers.

L'infirmier en pratique avancée reste soumis aux décisions d'un médecin. C'est le médecin qui détermine, après concertation avec le ou les infirmiers exerçant en pratique avancée, les patients auxquels un suivi par un infirmier exerçant en pratique avancée est proposé. La conduite diagnostique et les choix thérapeutiques sont également définis par ce médecin, l'infirmier agit toujours dans le respect du parcours de soins du patient coordonné par le médecin traitant⁴¹ et doit adresser immédiatement le patient au médecin, lorsqu'il constate qu'une intervention nécessaire excède son champ de compétences⁴². L'exercice en pratique avancée nécessite en outre, l'établissement entre le ou les médecins et le ou les infirmiers concernés, d'un protocole d'organisation précisant notamment le ou les domaines d'intervention et les modalités de prise en charge des patients, par le ou les infirmiers⁴³. Le professionnel n'en conserve pas moins son indépendance professionnelle et un champ de compétences élargi. Il restera à voir si la délimitation des domaines d'intervention des professionnels exerçant en pratique avancée par l'article R 4301-2 du Code de la santé publique ne se révèle pas trop restrictive en pratique. Il semble également nécessaire, pour que la pratique avancée prenne tout son sens, que les conditions soient réunies pour qu'elle soit fondée sur un savoir infirmier approfondi et non sur de simples fonctions déléguées (Morin, Ramelet & Shaha, 2013). L'article R 4301-7 du Code de la santé publique impose à cet effet à l'infirmier exerçant en pratique avancée, de « *contribuer à l'analyse et à l'évaluation des pratiques professionnelles infirmières et à leur amélioration, ainsi qu'à la diffusion de données probantes et à leur appropriation [...], à la production de connaissances en participant aux travaux de recherche relatifs à l'exercice infirmier* ».

Pratique avancée et protocoles de soins interprofessionnels se rejoignent dans leurs finalités qui sont d'améliorer la prise en charge des patients, envisagée de manière globale et caractérisée par une

³⁸ Art. L 4301-1 et s. CSP.

³⁹ D. n° 2018-629 et n° 2018-633, 18 juill. 2018, JORF 19 juill. 2018.

⁴⁰ Art. L 4301-1.

⁴¹ Art. R 4301-1 al. 2 et 3 CSP.

⁴² Art. R4301-7 CSP.

⁴³ Art. R 4301-4 CSP.

coopération étroite entre les professionnels. Quelles que soient les insuffisances dont peuvent souffrir ces dispositifs, ils montrent que l'évolution du parcours d'un professionnel de santé au-delà des frontières initiales de la qualification professionnelle peut satisfaire des objectifs d'amélioration de la santé publique. La reconnaissance de compétences professionnelles en mouvement, et corrélativement d'une plus grande liberté des professionnels dans l'évolution de leur vie professionnelle, peut alors contribuer à une meilleure prise en charge des patients. Mobilité professionnelle et liberté posent cependant question à cet égard dans l'hypothèse d'un accès partiel à une profession de santé. Dans un but d'extension des mobilités professionnelles au sein de l'UE, la directive 2013-55 constate que dans certains cas, les différences d'un État à l'autre entre champs d'activité d'une même profession, pourraient obliger le professionnel à suivre un programme complet d'enseignement et de formation pour pallier ses lacunes, et le conduire à renoncer à la mobilité⁴⁴. La question de l'accès partiel est sortie au grand jour lorsque la Cour de justice de l'Union européenne a admis qu'un ressortissant grec formé à la profession de masseur-balnéothérapeute en Allemagne, pouvait bénéficier d'un accès partiel à la profession de kinésithérapeute en Grèce, pour les seules activités pour lesquelles il avait compétence⁴⁵. La directive de 2013 en a pris acte et suite à sa transposition en droit français, le Code de la santé publique admet aujourd'hui qu'un professionnel, pleinement qualifié dans un État membre de l'Union mais n'ayant pas la qualification nécessaire pour exercer une profession de santé en France, ne l'exerce que partiellement. Il faut pour cela que certains actes de cette profession puissent objectivement être séparés, et que l'exercice complet de la profession en France oblige le professionnel à suivre le programme complet d'enseignement et de formation requis, pour avoir pleinement accès à la profession en France⁴⁶. Ces conditions de reconnaissance d'un accès partiel sont clairement le signe d'une déconnexion entre la mobilité et la qualification professionnelle, dont il n'est pas certain qu'elle se fasse au bénéfice du système de santé. L'accès partiel risque de conduire à une fragmentation de certaines professions, à dévaloriser les diplômes délivrés en France et les professions de santé elles-mêmes, et enfin, à développer un système de soins multi-vitesses comprenant des professionnels à part entière et des professionnels « intermédiaires »⁴⁷.

Le parcours nécessite de réfléchir et d'agir sur la régulation des professions de santé dans leur ensemble, sur les collaborations entre professionnels et sur la relation entre le travail en santé et les objectifs du système de santé. Il ne peut être question de parler de rénovation ou de transformation du système, d'innovations en santé, de coopérations, de prises en charge globales des patients sans modifier la façon dont sont définis les champs d'intervention des professionnels et leurs perspectives d'évolution professionnelle. L'autonomie personnelle dans la construction du parcours nécessite alors une conception plus collective et coopérative du travail en santé, aux antipodes d'une gestion du travail et des parcours dont le principal fil conducteur serait l'individualisation.

⁴⁴ Dir. n° 2013-55, 20 nov. 2013, JOUE 28 déc. 2013, L354/132, cons. n° 7.

⁴⁵ CJUE, 27 juin 2013, aff. C-575/11.

⁴⁶ Art. L 4002-3 CSP.

⁴⁷ V. le rapport fait au Sénat au nom de la Commission des affaires sociales sur le projet de loi ratifiant l'ordonnance n° 2017-48 du 19 janvier 2017 et l'ordonnance n° 2017-50 du 19 janvier 2017 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles dans le domaine de la santé, par Mme Corinne Imbert, séance du 5 oct. 2017.

Références bibliographiques

- Aubin, E. (2018). La contractualisation et l'agent public. *Revue française de droit administratif*, 34(2), 249-256.
- Bacache, M. (2015). La norme en jurisprudence. *Journal du droit de la santé et de l'assurance maladie*, 3-2015, 29-35.
- Batifoulier, P., Bessis, F., & Biencourt, O. (2011). La déontologie médicale face aux impératifs de marché. *Politiques et management public*, 28/1, 83-101.
- Bergeron, H., & Castel, P. (2015). Normalité, normalisation et normation. *Journal du droit de la santé et de l'assurance maladie*, 4-2015, 7-14.
- Borgès Da Silva, G. (2014). Le développement professionnel continu : une autre approche de l'analyse des pratiques de soins. *Santé Publique*, 26(2), 153-154.
- Fitte-Duval, A. (2011). Les statuts des personnels de santé : une longueur d'avance pour la flexibilité. *Actualité juridique de la fonction publique*, 1/2011, 7-13.
- Gallais, M. (2015). La médecine générale face aux normes. *Journal du droit de la santé et de l'assurance maladie*, 4/2015, 17-24.
- Ginon, A. S. (2018). La pertinence des soins, nouvelle valeur du système de santé ? *Revue de droit sanitaire et social*, 3/2018, 428-436.
- Guiganti, M. (2017). La notion d'« auxiliaire médical » et la mutation de la profession infirmière. *Revue de droit sanitaire et social*, 4/2017, 708-715.
- Maggi-Germain, N. (2018). L'accompagnement des travailleurs. *Droit social*, 12, 999-1005.
- Marié, R. (2019). À la recherche d'une plus grande transversalité des formations et des métiers de la santé ». *Revue de droit sanitaire et social*, 1/2019, 74-84.
- Moret-Bailly, J. (2008). Les modes de définition des professions de santé : présent et avenir. *Revue de droit sanitaire et social*.
- Morin, D., Ramelet, A. S., & Shaha, M. (2013). Vision Suisse romande de la pratique infirmière avancée. *Recherche en soins infirmiers*, 115, p. 49.
- Negrone, C., & Lo, S.H (2017). L'autonomie dans les parcours professionnels : de quelle autonomie parle-t-on ? *Formation Emploi*, 139, 7-14.
- Roynier, C. (2015). Les professionnels de santé en Europe : contribution à une définition unitaire. *Les Tribunes de la santé*, 48, 33-38.
- Roynier, C. (2018). *Les professionnels de santé en Europe. La notion de profession de santé* (E-book). Institut Droit et Santé/Inserm/Université Paris Descartes [<http://www.anfh.fr/actualites/les-professionnels-de-sante-en-europe-la-notion-de-professionnels-de-sante-2018-e-book-institut>].
- Supiot, A. (2018). De la juste division du travail. Dans P. Musso & A. Supiot (dir.), *Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?* Paris : Hermann.
- Tabuteau, D. (2015). Référentiels, bonnes pratiques et recommandations : nouvelles normes ou « quasi-normes » en santé ? *Journal du droit de la santé et de l'assurance maladie*, 3-2015, 7-16.
- Taillefait, A. (2018). Vers une gestion rénovée de la carrière des fonctionnaires ? *Revue française de droit administratif*, 34(3) 426-432.
- Urzan, S. (2018). *Exercer une médecine de qualité grâce à des connaissances et des compétences entretenues*. Rapport à la ministre des Solidarités et de la Santé et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Volut, D. (2013). Le remplacement de la notation par l'entretien individuel : un coup d'épée dans l'eau ? *Actualité juridique de la fonction publique*, 6/2013, 307-313.

Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica, coll. « Études sociologiques ».

Atelier 5 – Parcours et formation continue

Parcours de formation et parcours professionnels : quels liens ?

Delphine Beraud et Jean-Marie Dubois**

Les études sur la formation continue envisagent généralement l'action de formation selon sa réalisation durant une période donnée et de manière binaire. Un salarié est considéré formé s'il a suivi au moins une formation sur la période, non formé s'il n'en a suivi aucune. Rarement n'a été pris en compte l'aspect pluriel de la formation, c'est-à-dire la récurrence ou encore la variété des actions de formation dans le temps. Ce choix méthodologique fait de la formation un objet dynamique qui peut prendre des formes diverses : il peut s'agir par exemple d'une absence totale de formation dans le temps, d'une succession d'actions qui n'ont pas ou peu de cohérence entre elles, d'une suite de plusieurs modules de formation dans le but d'obtenir une qualification, ou encore d'un renouvellement de formations nécessaires au maintien d'une habilitation ou d'une certification réglementaire.

Cette communication s'inscrit dans la continuité d'études récentes sur la formation professionnelle continue, relatives aux formations obligatoires qui ont contribué à montrer qu'une analyse de l'accès à la formation en entreprise doit s'attacher à comprendre ce qui se cache dans l'action de formation (Beraud, 2018). En effet, il a été souligné l'intérêt de prendre en compte la spécialité ou le domaine de formation pour une analyse de la formation professionnelle continue en entreprise. Nous avons ainsi cherché à observer les dynamiques de formation des salariés sur plusieurs années en saisissant ce qui les caractérise, tant du point de vue de leur intensité (nombre de formations suivies dans le temps et durée totale) que de leur diversité interne (familles de formation).

Le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS) permet d'observer, outre les formations suivies, l'environnement de travail des salariés et les changements qui peuvent les affecter au cours de la période étudiée. Cette communication interroge l'existence de liens entre les dynamiques de formation des salariés et les éventuelles évolutions de leurs conditions d'emploi et de travail au sein de leur entreprise.

Encadré 1 • Présentation de l'enquête DEFIS et du champ d'étude

Initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) et financé par France Compétences, le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS) est réalisé par le Céreq. Ce dispositif associe le suivi d'une cohorte de salariés sur 5 ans et l'interrogation des entreprises qui les employaient en 2013. L'échantillon est représentatif de l'ensemble des salariés qui travaillaient en décembre 2013 dans les entreprises du secteur marchand (hors agriculture) de dix salariés et plus en France métropolitaine.

Notre étude porte sur les salariés interrogés lors des trois premières vagues de l'enquête (en 2015, 2016 et 2017), qui étaient toujours dans la même entreprise à l'automne 2017 et qui ont suivi au moins une formation entre janvier 2014 et l'automne 2017 : 3 348 individus sont concernés.

Parmi les salariés ayant participé à la troisième vague de DEFIS en 2017, 60 % sont toujours dans l'entreprise dans laquelle ils travaillaient en 2013. Il s'agit d'une population de salariés plus masculine que la moyenne, un peu plus âgée, et ayant une ancienneté dans l'entreprise plus importante. 68 % des salariés qui sont toujours dans l'entreprise de 2013 ont accédé à une formation durant la période 2014-2017.

* Céreq, beraud@cereq.fr, dubois@cereq.fr.

Dans une première partie, nous décrivons les résultats d'une typologie de parcours de formation réalisée à partir des données des 3 premières vagues de DEFIS auprès des salariés (encadré 1) et montrerons que ces parcours sont liés à des situations particulières dans l'entreprise. Une seconde partie s'attachera à analyser cette typologie au regard de différentes dimensions d'évolution professionnelle des salariés (qu'elles soient d'ordre fonctionnelle, salariale ou encore liées à l'environnement de travail).

1. Comment qualifier un parcours de formation ?

Cette étude cherche en premier lieu à analyser finement, à partir d'une enquête statistique, ce qui se cache derrière le terme habituellement utilisé d'« actions de formation ». Pour cela, le choix est fait de travailler sur les parcours de formation (encadré 2) afin d'observer deux nouvelles dimensions : la récurrence dans le temps des actions de formation et leur diversité saisie au travers des familles de formation (cf. infra).

Encadré 2 • Méthodologie d'analyse des parcours

Analyser statistiquement un parcours c'est pouvoir saisir un élément de rupture dans une continuité – ayant défini préalablement ce qu'était rupture et continuité dans le cas étudié –, par exemple le passage d'une situation d'emploi à une autre situation pour des parcours professionnels. Or, ici, au regard des données disponibles et devant l'impossibilité de réaliser un calendrier de formation*, ce n'est pas la rupture qui fait analyse, mais la récurrence à travers le nombre et la diversité interne.

* Un certain nombre de formations se chevauchent dans le temps et entre les vagues d'interrogation ne permettant pas de réaliser un calendrier

1.1. Méthodes d'analyse et définitions : récurrence, diversité

Un parcours de formation existe pour les salariés dès qu'ils ont suivi au moins une action de formation sur l'ensemble de la période, indépendamment de la durée ou du moment de l'action de formation. Nous considérons ainsi qu'avoir suivi une action de formation en 2014, 2015, 2016 ou 2017 est le même phénomène. Par ailleurs, nous faisons le choix de ne pas prendre en considération de calendriers de formation : trois actions réalisées la même année, ou trois actions réalisées chaque année sont considérées de la même manière. Les dates auxquelles les formations se sont déroulées et leur succession dans le temps ne sont pas prises en compte. Cette approximation induit probablement une simplification dans l'appréhension de la dynamique de formation : enchaîner trois actions de formation la même année est sans-doute différent qu'être formé une fois par an trois années successives. En effet, ceci peut être le signe d'un phénomène ciblé et conjoncturel dans le premier cas et d'une pratique constante dans le deuxième.

Les enquêtes DEFIS permettent d'observer un roulement assez faible de la formation. En effet, si les taux d'accès à la formation des salariés sont d'environ 40 % par an, 68 % des salariés qui sont restés dans la même entreprise déclarent avoir suivi au moins une action de formation entre janvier 2014 et l'automne 2017. Parmi ceux-ci, 23 % n'ont bénéficié que d'une seule formation et 45 % ont eu accès à plusieurs formations (tableau 1).

32 % des salariés qui sont restés dans leur entreprise n'ont donc suivi aucune formation sur la période étudiée. Ces derniers ont les caractéristiques « classiques » de ceux qui n'accèdent pas à la formation : ils occupent plus fréquemment les postes les moins qualifiés (respectivement 34 % d'employés et 41 % d'ouvriers, contre 26 % et 35 % pour l'ensemble) et travaillent davantage dans

des entreprises de petite taille (46 % sont salariés des entreprises de 10 à 49 salariés, contre 27 % pour l'ensemble des salariés restés dans la même entreprise).

L'analyse de la diversité des formations résulte d'un travail minutieux de recodification des intitulés de formation permettant de préciser le contenu des actions de formation¹. De cette manière, nous pouvons saisir l'hétérogénéité (suivre des formations de familles différentes) ou l'homogénéité interne (réaliser plusieurs formations de la même famille) des parcours de formation.

La diversité est saisie à partir de 35 familles de formation (annexe 1), les plus fréquentes sont celles relatives aux techniques métiers de l'industrie et du bâtiment² (16 % des salariés y ont été formés au moins une fois), au management (14 % des salariés), à un CACES³ ou permis (13 % des salariés), et celles relatives à la santé/sécurité au travail ou encore au commerce (respectivement 9 % des salariés pour chacune d'elles). De plus, 45 % des salariés ont suivi au moins deux formations. Parmi eux, 11 % n'ont connu qu'une famille de formation, 43 % deux familles différentes et 46 % trois ou plus (tableau 1).

Tableau 1 • Répartition des salariés selon le nombre de formations suivies et la diversité interne des formations (%)

Intensité de la formation	Diversité de la formation				Ensemble
	Aucune diversité (non formés)	1 famille de formation	2 familles de formation	3 familles de formation et plus	
Non formés	100	0	0	0	32
Formés 1 fois	0	100	0	0	23
Formés 2 fois et plus	0	11	43	46	45
Ensemble	32	28	20	21	100

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus et toujours dans l'entreprise répondante de Defis à la date de la 3^{ème} vague de l'enquête (en 2017).

Source : Defis 2015-2017, Céreq-France compétences.

Lecture : 32 % des salariés n'ont suivi aucune formation entre janvier 2014 et l'automne 2017. 22 % des salariés formés deux fois sur la période ont suivi une famille de formation.

1.2. Typologie des parcours de formation

La combinaison des données individuelles relatives à la formation (famille de formation, diversité interne de la formation, souhaits et demandes de formation, part de la formation obligatoire (tableau 2) permet de dégager quatre types de parcours de formation. L'analyse des données est faite selon la méthode d'une classification ascendante hiérarchique réalisée à partir d'une analyse des correspondances multiples (annexe 2)⁴.

Classe 1 : formations récurrentes, de courte durée et diversifiées, liées aux activités de production des salariés occupant des emplois qualifiés

La première classe, qui représente plus d'un salarié formé sur cinq (22 %), se caractérise par un accès récurrent à la formation (aucun n'a suivi qu'une seule formation sur les trois années, 37 % en ont suivi deux, 23 % trois, et 40 % plus de 4 formations) et un accès à la formation obligatoire quasi systématique sans pour autant être exclusif des autres types de formation. En effet, pour 97 % des salariés de cette classe, plus d'un quart des formations suivies sont consacrées à l'obligatoire.

¹ Pour une description méthodologique de l'analyse des intitulés de formation, voir Beraud (2019).

² Appelées : MET qui concernent tout un ensemble de formations à la mécanique, à l'utilisation de machines de l'industrie (fraiseuse, tour...), les formations du bâtiment (couverture, plomberie), soudure, aviation, chaufferie, thermique, hydraulique, climatisation, etc.

³ Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité.

⁴ Les premiers axes expliquent respectivement 17,38 % et 14,5 % de la variance totale.

Tableau 2 • Description des parcours types selon les variables mobilisées dans la typologie (%)

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Ensemble
Poids de la formation obligatoire (parmi l'ensemble des formations suivies)					
Moins du quart	4	1	88	86	52
Entre le quart et la moitié	60	1	0	12	17
Plus de la moitié	37	98	11	1	31
Famille de formation					
Droit, management, langue, process, norme	29	4	18	72	32
Sauveteur secouriste du travail, sécurité poste de travail, hygiène et sécurité, sécurité incendie	57	35	0	6	21
Habilitation électrique, autre habilitation ou habilitation hygiène alimentaire	38	34	0	2	15
Paramédical, santé, ou technique métiers des services	7	1	9	10	7
Numérique	21	0	25	52	26
Technique métiers de l'industrie, bâtiment	28	3	10	20	16
Rapport à la formation					
A exprimé au moins une fois le souhait de se former	92	70	89	96	88
A fait au moins une fois une demande de formation	71	20	63	91	64
Diversité du parcours de formation					
1 famille de formation	0	67	85	3	41
2 familles de formation	44	25	14	36	29
Plus de 2 familles de formation	56	8	1	61	31
Ensemble (% pondéré)	22	19	32	27	100
Effectifs	800	605	997	946	3 348

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus, ayant suivi au moins une formation sur la période 2014-2017 et toujours dans l'entreprise répondante de Defis à la date de la 3^{ème} vague de l'enquête (en 2017).

Source : Defis 2015-2017, Céreq-France compétences.

Lecture : 98 % des salariés de la classe 2 ont suivi plus de la moitié de formations obligatoires (parmi l'ensemble des formations suivies).

Composée à 75 % d'hommes, à 32 % de profession intermédiaire (contre 26 % en moyenne) et à un quart d'ouvriers qualifiés (contre 18 % en moyenne), cette classe comprend des salariés qui sont fréquemment employés dans des entreprises des secteurs des transports et entreposage, de la construction et de l'industrie. Ils sont aussi plus fréquemment mobilisés pour des fonctions de production, chantier, installation, réparation, manutention et magasinage que l'ensemble. Dès lors, il n'est pas étonnant d'observer que les formations suivies sont fréquemment en lien avec la sécurité au travail : 57 % des salariés ont suivi au moins une formation liée à la santé et à la sécurité du lieu de production – sauveteur secouriste du travail, sécurité du poste de travail, hygiène et sécurité et sécurité incendie. Bien plus fréquemment aussi que l'ensemble des salariés formés, ceux de cette classe l'ont été à une habilitation (électrique, hauteur, nucléaire, etc.). La formation de ces salariés se caractérise aussi par une part importante de formations dédiées aux techniques métiers de l'industrie et du bâtiment. L'ensemble de ces caractéristiques de formations très proches des activités de production explique les durées relativement courtes des formations suivies : 28 heures médianes de formation sur les quatre années, soit une durée médiane de 8h par formation suivie.

Ainsi, si ces salariés occupant des métiers de production dans l'industrie et le bâtiment sont fortement concernés par la formation obligatoire, la diversité des formations qu'ils suivent est probablement liée au niveau de qualification de leur poste et à leur présence relativement plus fréquente dans des entreprises de grande taille. En effet, on observe une deuxième classe de salariés

qui occupent quasiment les mêmes fonctions au sein des mêmes domaines de production mais qui sont, quant à eux, presque exclusivement cantonnés à la formation obligatoire.

Tableau 3 • Description des parcours types selon le nombre et la durée des formations

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Ensemble
Nombre de formations suivies sur la période (en %)					
1 formation	0	56	72	1	34
2 formations	37	23	18	27	25
3 formations	23	16	8	17	15
4 formations et plus	40	5	3	56	26
Durée totale des formations suivies sur la période (en heures)					
Moyenne	126	50	130	160	122
Médiane	28	18	24	36	26
Durée totale des formations suivies sur la période - rapportée au nombre de formations suivies (en heures)					
Moyenne	38	42	103	44	61
Médiane	8	10	18	10	12
Ensemble (% pondéré)	22	19	32	27	100
Effectifs	800	605	997	946	3 348

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus, ayant suivi au moins une formation sur la période 2014-2017 et toujours dans l'entreprise répondante de Defis à la date de la 3^{ème} vague de l'enquête (en 2017).

Source : Defis 2015-2017, Céreq-France compétences.

Lecture : 56 % des salariés de la classe 4 ont suivi 4 formations ou plus sur la période (2014-2017).

Classe 2 : formations obligatoires exclusivement

À l'instar des salariés de la première classe, ceux de la deuxième sont principalement mobilisés dans des activités de production, chantier, exploitation, installation, réparation, maintenance, manutention, magasinage et logistique, mais ils sont employés sur des postes de niveau de qualifications plus bas : la part d'ouvriers non qualifiés (15 %) y est la plus importante. Ils se caractérisent par ailleurs par une présence plus fréquente dans des entreprises de plus petite taille : 31 % d'entre eux sont salariés dans une entreprise de moins de 50 salariés, contre 22 % pour l'ensemble des salariés formés.

Cette classe, qui représente 19 % des salariés formés, constitue le parent pauvre de l'accès à la formation : plus de la moitié de ces salariés n'ont suivi qu'une seule formation sur les quatre années observées et deux tiers ne connaissent qu'une seule famille de formation qui est de nature obligatoire.

Par ailleurs, s'ils sont 70 % à avoir exprimé des souhaits de formation sur la période, seuls 20 % des salariés de cette classe l'ont formalisé par une demande de formation. Ainsi, habilitations, formations à la sécurité et CACES, formations le plus souvent imposées par l'employeur, sont les formations les plus fréquemment suivies par ces salariés. Dès lors, ils connaissent les durées médianes de formation parmi les plus courtes (18 heures sur les quatre années, et 10 heures rapportées au nombre de formations suivies).

Dédiée à l'obligatoire, peu diverse et peu fréquente, cette combinaison de formations semble caractériser ce que les analyses sur la formation obligatoire ont mis à jour : un accès à la formation continue qui dépend exclusivement des obligations faites aux employeurs en matière de maintien de l'hygiène et la sécurité des salariés sur les lieux de production (Béraud, 2018).

Tableau 4 • La composition des principaux parcours de formation selon des variables individuelles (%)

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Ensemble
Age en 2013					
16 à 29 ans	20	16	16	16	17
30 à 39 ans	30	22	25	28	26
40 à 49 ans	35	37	36	38	36
50 ans et plus	15	25	23	18	21
Catégorie sociale en 2013					
Cadres	17	13	27	52	29
Professions intermédiaires	32	17	26	29	26
Employés administratifs	13	12	20	10	14
Employés de commerce	4	7	8	4	6
Ouvriers qualifiés	26	36	14	4	18
Ouvriers non qualifiés	8	15	5	1	7
Fonction principale en 2013					
Production, chantier, exploitation	26	34	20	15	23
Installation, réparation, maintenance	17	13	5	6	10
Gardiennage, nettoyage, entretien ménager	2	6	1	1	2
Manutention, magasinage, logistique	14	18	5	4	9
Secrétariat, saisie, accueil	4	4	7	6	5
Gestion, comptabilité	10	11	15	13	12
Commercial, technico-commercial	7	4	22	24	16
Études, recherche et développement, méthodes, santé	15	5	18	26	17
NSP	5	6	7	5	6
Sexe					
Homme	75	79	57	59	66
Femme	25	21	43	41	34
Diplôme en 2013					
Aucun diplôme	8	12	11	2	8
CAP-BEP	23	39	21	10	22
BAC	19	24	25	10	19
BAC+2	29	12	19	26	22
BAC+3 /+4	7	8	11	16	11
BAC+5 et plus	14	5	13	36	18
Taille de l'entreprise en 2013					
10-19 salariés	6	8	10	6	8
20-49 salariés	11	23	14	9	14
50-249 salariés	25	23	22	17	22
250-499 salariés	9	11	6	9	8
500-999 salariés	8	5	15	11	10
1000-1999 salariés	8	7	7	8	7
2000 salariés et plus	33	23	26	40	31
Secteur					
Fabrication d'équipement électriques et de matériels de transport	11	7	6	15	10
Fabrication d'autres produits matériels	18	13	17	12	15
Fabrication de denrées alimentaires	5	6	2	1	3
Industries extractives, énergie, eau	2	6	2	1	2
Construction	7	10	5	2	6
Commerce, réparation d'autos	13	15	21	15	16
Transports et entreposage	16	13	11	5	11
Hébergement et restauration	3	3	2	2	2
Information et communication	3	1	9	8	6
Activités immobilières, financières et d'assurance	8	1	10	18	10
Activités scientifiques et techniques	10	21	9	14	13
Autres activités de services	4	4	6	7	6
Ensemble (% pondéré)	22	19	32	27	100
Effectifs	800	605	997	946	3 348

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus, ayant suivi au moins une formation sur la période 2014-2017 et toujours dans l'entreprise répondante de Defis à la date de la 3^{ème} vague de l'enquête (en 2017). Source : Defis 2015-2017, Céreq-France compétences. Lecture : 36 % des salariés de la classe 4 sont diplômés d'un bac+5 ou plus.

Classe 3 : formations rares et peu diversifiées, mais de relative longue durée

Une troisième classe, qui concerne près d'un salarié formé sur trois (32 %), se distingue par une surreprésentation des femmes (43 % contre 34 % en moyenne) et une part importante d'emplois d'employés administratifs et de commerce, relativement à l'ensemble des emplois concernés.

La formation est pour 72 % de ces salariés, unique et lorsqu'elle ne l'est pas, bien moins diversifiée que pour les autres classes. Peu concernés par la formation obligatoire, les formations sont davantage liées au domaine de la santé, du paramédical, ou des techniques métiers des services (9 % des salariés de cette classe ont suivi au moins une formation de ces familles). Par ailleurs, plus fréquemment employés dans des fonctions commerciales et technico-commerciales, il n'est pas étonnant d'observer que les formations liées au commerce ou à la communication prennent aussi une part importante.

Malgré une forte homogénéité en termes de familles de formation et une faible récurrence, les durées moyennes et médianes de l'ensemble des formations suivies sur la période – rapportées au nombre de formations suivies – sont les plus longues (respectivement 103 heures et 18 heures). Il faut y voir ici l'effet des formations aux langues, parmi les familles de formation les plus longues (226 heures en moyenne et 42 heures médianes).

Classe 4 : formations très récurrentes et très diversifiées, mobilisées par les salariés occupant les postes les plus qualifiés

27 % des salariés formés se situent dans une classe où la formation est la plus récurrente (56 % y ont suivi plus de trois formations sur les quatre années) et la plus diversifiée (97 % ont suivi au moins deux familles de formation différentes et 61 % au moins trois).

Les durées moyennes et médianes sont également les plus longues (160 heures en moyenne et 36 heures médianes), et les formations métiers plus fréquentes. Les salariés suivent ainsi plus souvent des formations consacrées au droit, au management, aux langues ou encore aux process et normes de production (72 % des salariés formés concernés), mais aussi au numérique (52 %) et dans le domaine bancaire (31 %). À l'inverse, la formation obligatoire y est limitée, et, si elle est présente, elle concerne des obligations liées aux normes de production (certifications ISO AFNOR etc.) ou encore à la réglementation des banques et assurances (TRACFIN, lutte contre le blanchiment).

Ces salariés exercent pour la moitié d'entre eux des fonctions commerciales ou technico-commerciales ou dans le domaine des études, recherche et développement, méthodes, santé et occupent les postes les plus qualifiés. Ainsi, 52 % des salariés de cette classe occupent des postes de cadres (contre 19 % de l'ensemble) et les ouvriers sont quasiment absents (5 % contre 25 % en moyenne). Confirmant par ailleurs l'adage selon lequel la formation va à la formation, les salariés sont ici plus diplômés que ceux des autres classes (Céreq, 2009). Ils sont employés plus fréquemment que l'ensemble des salariés formés dans des entreprises qui déploient des pratiques de formation structurées, de grande taille et appartenant aux secteurs des services (activités immobilières, financières et d'assurance, activités scientifiques et techniques ou autres activités de services).

Ces parcours de formation permettent de mettre en évidence qu'au-delà de l'accès à la formation, la diversité interne de la formation et sa récurrence concernent des catégories de salariés et des situations au sein de l'entreprise significativement différentes. Aux inégalités d'accès à la formation traditionnellement décrites, cette analyse ajoute ainsi des dimensions d'intensité et de diversité des formations suivies.

2. Les parcours de formation au sein des parcours professionnels

À la différence des liens entre formation initiale et insertion dans l'emploi, les liens entre parcours professionnel en entreprise et formation continue demeurent encore peu identifiés. Les enquêtes DEFIS présentent l'intérêt de pouvoir étudier les dynamiques de formation des salariés en lien avec le travail et son organisation, permettant ainsi de mieux appréhender la complexité de ces liens.

Depuis 30 ans, le lien entre parcours professionnel et formation en entreprise est le plus souvent abordé par le prisme de la promotion. Des travaux récents réalisés à partir des enquêtes DEFIS montrent que les salariés qui bénéficient de parcours « ascendants »⁵ au sein de leur entreprise sont également ceux qui ont le plus de chance d'être formés (Melnik-Olive et Stephanus, 2019). Mais sous quelles formes ? Quels sont les parcours de formation de ces salariés ? C'est ce que nous allons essayer de mieux comprendre dans cette seconde partie. Il ne faut pas oublier non plus que la promotion ne reflète qu'une partie des évolutions professionnelles telles qu'elles sont perçues par les salariés qui prennent des formes très différentes selon le contexte dans lequel ils évoluent (caractéristiques et conditions de travail, qualité de l'emploi, etc.). Ainsi, les différents parcours de formation sont-ils liés à des évolutions professionnelles distinctes ?

2.1. Analyse d'ensemble des liens entre parcours de formation et parcours professionnel

Les enquêtes DEFIS permettent de suivre les trajectoires professionnelles des salariés à partir de plusieurs dimensions (cf. schéma) : les caractéristiques de l'emploi et du travail exercé en 2015, les souhaits exprimés cette même année ainsi que les changements et évolutions professionnelles connus entre 2014 et 2017. Cela permet de distinguer les salariés en fonction de leur situation professionnelle à un instant donné et des évolutions observées sur la période. Une typologie des parcours professionnels de l'ensemble des salariés restés dans leur entreprise, construite à partir d'une analyse statistique, a récemment permis de synthétiser la manière dont les différentes dimensions se combinent, tout en rendant compte de la diversité des parcours (Melnik-Olive & Stephanus, 2019).

Dans l'ensemble, les données montrent que la grande majorité des salariés formés restés dans leur entreprise étaient globalement satisfaits de leur situation professionnelle en 2015. Par ailleurs, seulement un tiers d'entre eux considéraient leur travail comme pénible ou répétitif. Pour autant, à cette même date, 80 % souhaitaient faire évoluer le contenu de leur activité et 60 % prendre davantage de responsabilités. Durant les quatre années de suivi, 37 % de ces salariés ont connu au moins un changement de fonction et 18 % un changement d'unité ou d'établissement.

Dans l'ensemble, les augmentations de salaire, de niveau de responsabilité et d'autonomie concernent la majorité des salariés formés restés dans l'entreprise. En effet, ce sont seulement 10 % de ces salariés qui ont déclaré au moins une baisse pour chacune de ces évolutions. Concernant les conditions de travail, 22 % des salariés ont déclaré au moins une amélioration, tandis que 30 % ont déclaré au moins une dégradation. Les conditions de travail, dont les évolutions sont ici mesurées selon la perception générale qu'en ont les salariés, englobent une variété de dimensions différentes : horaires, rythmes de travail, efforts physiques ou risques encourus, pénibilité, organisation du travail, etc.

⁵ Les parcours ascendants sont marqués par des hausses cumulées de salaire, de responsabilité, d'autonomie ou encore d'intérêt pour le travail.

2.2. Analyse par parcours de formation

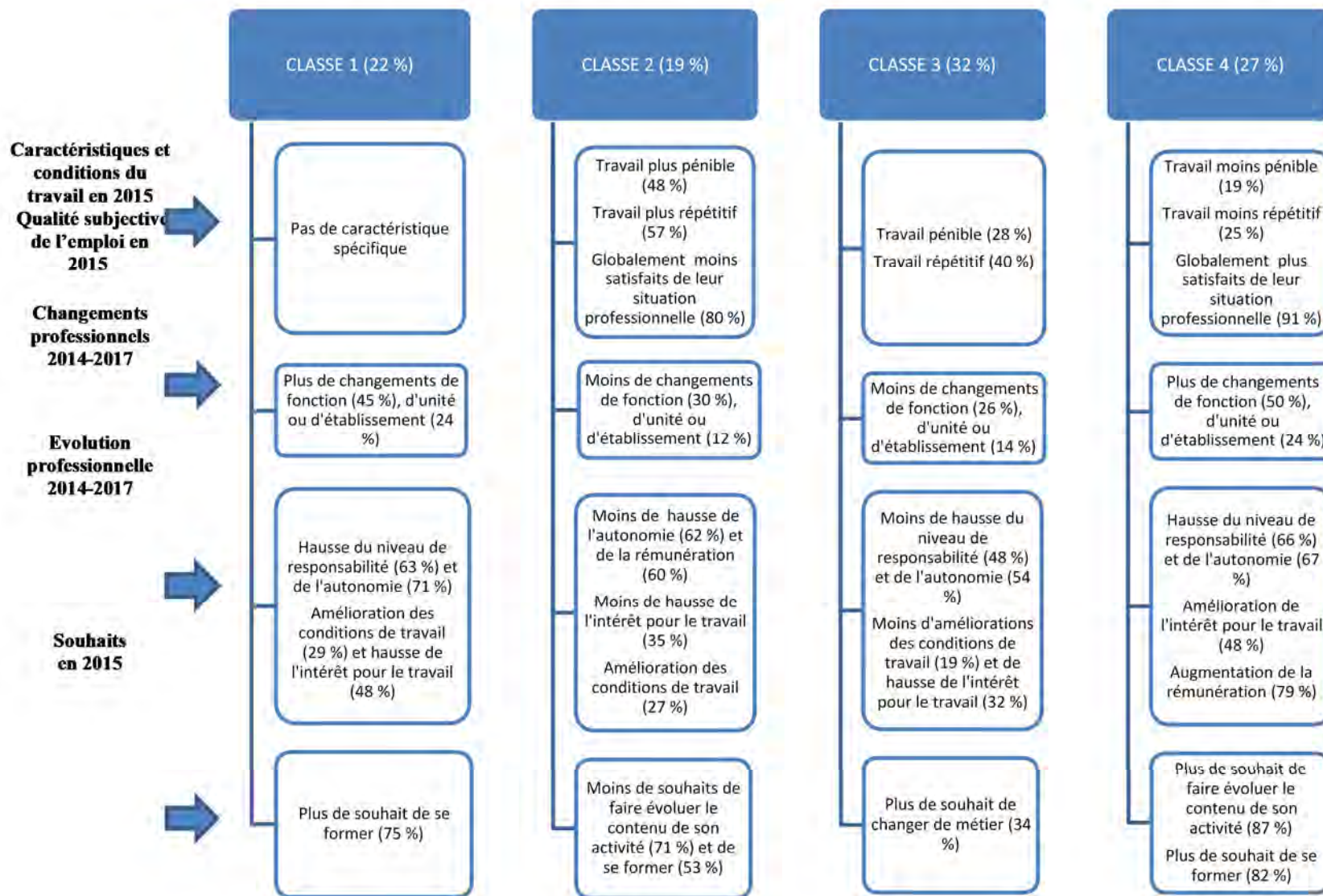
Les salariés qui connaissent des parcours de formation récurrents et diversifiés, la classe quatre, bénéficient généralement d'une trajectoire ascendante marquée par la promotion fonctionnelle⁶ (cf. infra). En effet, ces salariés ont plus de chances *toutes choses égales par ailleurs* que les salariés de la troisième classe de déclarer des hausses cumulées de salaire, de responsabilité, d'autonomie ou encore d'intérêt pour le travail (annexe 3). Les mobilités internes (changement de fonction, d'unité ou d'établissement) de ces salariés, qui occupent les postes les plus qualifiés, sont également plus importantes. De même qu'ont été mis en évidence les liens entre changements organisationnels et formation continue (Zamora, 2006), on peut supposer que les emplois davantage amenés à connaître des changements dans l'organisation (comme c'est le cas ici) soient relativement plus concernés par la formation continue.

Les salariés de la première classe, qui connaissent des parcours de formation diversifiés mais conditionnés par la formation obligatoire, s'inscrivent également dans une trajectoire ascendante. En effet, ils ont plus de chances *toutes choses égales par ailleurs*, de déclarer des améliorations de leur situation professionnelle notamment de leurs conditions de travail, mais également une augmentation de leur niveau de responsabilité et, ou de leur autonomie. Ils ont également plus de chances d'avoir connu au moins un changement de fonction durant la période de suivi.

La deuxième classe caractérisée par la prédominance de la formation obligatoire regroupe les salariés qui se distinguent par la plus faible satisfaction dans l'emploi et par les conditions de travail les plus défavorables. Des travaux récents réalisés à partir des enquêtes DEFIS ont ainsi montré que « *les formations obligatoires sont très fortement liées aux activités de production et cherchent à prévenir les effets de certaines activités de travail sur la santé de ceux qui l'exécutent* » (Béraud, 2018). La faible qualité subjective de l'emploi et du travail va de pair avec très peu de changements et d'évolutions déclarées (à la hausse comme à la baisse).

⁶ Référence aux travaux récents de Melnik-Olive et Stephanus.

Schéma : les parcours de formation au prisme des dimensions permettant de décrire les parcours professionnels



La troisième classe, qui comprend davantage d'employés dans des fonctions commerciales et technico-commerciales et peu ou pas diplômés, correspond majoritairement à une situation professionnelle qui se dégrade avec le temps, que ce soit au niveau des conditions de travail ou du salaire. Ainsi, comme le soulignaient Bruyère et Lizé (2012), si la formation continue renforce la stabilité dans l'emploi, cela n'implique pas toujours une stabilité des revenus. Il serait donc inexact de supposer un maintien ou une augmentation de la rémunération *a priori* pour les personnes « stables ». Les salariés de cette classe sont également ceux qui déclarent le moins d'évolutions à la hausse, notamment concernant le niveau de responsabilité et l'autonomie. Il n'est donc pas étonnant d'observer que ces salariés sont ceux qui déclarent le plus souhaiter changer de métier dès 2015.

Conclusion

Les parcours de formation caractérisés par la fréquence et la diversité bénéficient aux salariés les plus qualifiés, les plus jeunes et appartenant à des entreprises de grande taille, confirmant ainsi les résultats de nombreuses études sur les inégalités d'accès à la formation continue (Céreq, 2014).

Mais au-delà de ce constat, l'analyse des parcours de formation met en évidence un ancrage fort de ces parcours dans les situations productives, les métiers exercés et les fonctions occupées. Cette étude permet également de montrer que l'analyse des liens entre formation et parcours professionnels ne doit pas se limiter à la prise en compte du simple accès à la formation. En effet, derrière la récurrence et la diversité des familles de formation, se cachent des évolutions professionnelles particulièrement différenciées. Par exemple, les salariés de la troisième classe peuvent – suivant les années étudiées – être considérés comme « non formés » ou « intensément formés ». Étudier leur parcours de formation sur plusieurs années permet de mettre en exergue cette catégorie de salariés – spécifique au regard de la formation et des évolutions professionnelles – qui comprend davantage d'employés administratifs peu ou pas diplômés, confrontés à une situation professionnelle qui se dégrade avec le temps.

Une observation plus approfondie des liens entre parcours de formation et parcours professionnels serait d'autant plus nécessaire qu'ils participent à la professionnalisation des salariés et qu'ils sont susceptibles de participer à la sécurisation de leurs parcours professionnels au-delà des frontières de l'entreprise.

Références bibliographiques

- Beraud, D. (2019, à paraître). Étudier les intitulés de formation pour interroger la diversité de la formation. Céreq.
- Beraud, D. (2018). *Les formations obligatoires : bénéficiaires, mode d'organisation, place dans l'entreprise*. Céreq, coll. « Céreq études » (n° 16) [<http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Etudes/Les-formations-obligatoires-beneficiaires-mode-d-organisation-place-dans-l-entreprise.-Exploitation-du-volet-salaries-de-l-enquete-Defis>].
- Beraud, D. (2018). Inégalité d'accès à la formation continue : la double peine des formations obligatoires. *Chroniques du travail*, 8, 79-93.
- Bruyère, M., & Lizé, L. (2012). Contrat de travail et sécurité des parcours sur le marché du travail. *Économie et Sociétés*, 634, 1129-1155.

Céreq (2009). *Quand la formation continue*. Marseille : Céreq.

Céreq (2014). *Quand la formation continue... repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Céreq.

Melnik-Olive, E., & Stephanus, C. (2019). La formation en entreprise accompagne la promotion mais fait défaut aux plus fragiles. *Céreq Bref*, 374.

Zamora, P. (2006). Changements organisationnels, technologiques et recours à la formation dans les entreprises industrielles. *Revue économique*, 57(2006/6), 1235 -1257.

Annexe 1 • Les familles de formation (en %)

MET	16
MANAGEMENT	14
CACES/PERMIS	13
AUTRE	11
SST	9
COMMERCE	9
COMMUNICATION	8
PROCESS	8
LANGUE	8
HABILITATION ELECTRIQUE	8
RESSOURCES HUMAINES	8
BANQUE	8
SECURITE INCENDIE	7
HABILITATION	6
HYGIENE ET SECURITE	6
DROIT	6
PRODUIT	4
SECURITE / POSTE DE TRAVAIL	4
COMPTABILITE	4
MS	4
NSP	3
SANTE	3
DEVELOPPEMENT PERSONNEL	3
SECURITE	3
IMMOBILIER ASSURANCE	2
NORME	2
SANTE*	2
QUALITE	2
HYGIENE	2
SYNDICALE	2
MODE	2
ECOLOGIE	1
ENTREPRISE	1
EQUIPEMENT	1
GENERAL	1
NUMERIQUE (dont logiciel)	26 (13)
FORMATIONS OBLIGATOIRES ET REGLEMENTAIRES	56

Champ : salariés formés des entreprises de 10 salariés et plus et toujours dans l'entreprise répondante de Defis à la date de la 3^{ème} vague de l'enquête (en 2017).

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015-2017.

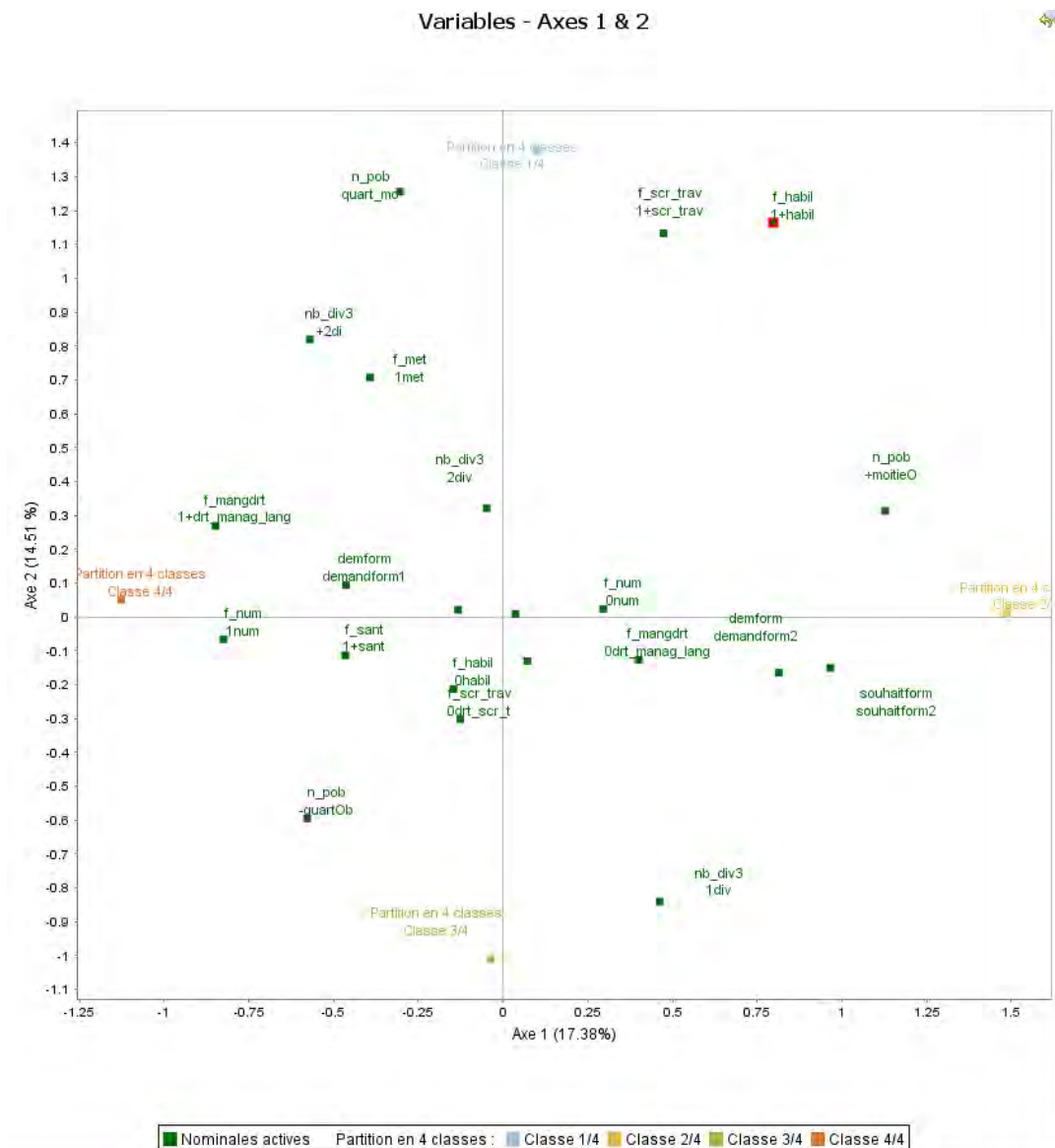
Lecture : 16 % des salariés formés ont suivi au moins une formation aux techniques métiers de l'industrie et du bâtiment entre 2015 et 2017.

Annexe 2 • Projection de l'analyse des correspondances multiples (ACM) sur les axes 1 et 2

L'analyse des données est faite selon la méthode d'une classification ascendante hiérarchique réalisée à partir d'une analyse des correspondances multiples.

Deux premières classes se structurent à partir de l'axe 1 (qui explique 17,38 % de la variance totale), à l'extrémité gauche, les variables au moins une formation au numérique, au droit, management process et dans une moindre mesure, « a fait une demande de formation », tandis qu'à l'autre extrémité, on observe la modalité « plus de la moitié de la formation consacrée à l'obligatoire ». La classe 4 (27 % des salariés formés) est située à l'extrémité gauche : elle traduit – sur cet axe – un parcours de formation moins lié aux obligations légales et réglementaires et où les demandes de formation sont les plus fréquentes. A l'autre extrémité, se trouve la classe 2 (19 % des salariés formés), où la formation est quasi exclusivement obligatoire et les demandes de formation sont les moins fréquentes.

Les deux autres classes se structurent autour du deuxième axe, qui restitue 14,5 % de la variance totale. La classe 1 (22 % des salariés formés), où la formation est diversifiée avec une part significative de formation obligatoire, se situe à l'extrémité haute ; à l'extrémité basse, on retrouve la classe 3 (32 % des salariés formés) où la diversité de formation est faible et la formation obligatoire moins fréquente.



Annexe 3 • Les différentes dimensions de la trajectoire professionnelle selon les parcours de formation des salariés

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Caractéristiques du travail et de ses conditions en 2015				
Travail pénible	ns	1.261**	ref	0.716***
Travail répétitif	0.792**	1.356**	ref	0.664***
Changement professionnel 2014-2017				
Changement de fonction	1.401***	ns	ref	1.762***
Evolutions professionnelles 2014-2017				
Augmentation de salaire	ns	0.690***	ref	1.438***
Plus de responsabilité	1.45***	ns	ref	1.804***
Plus d'autonomie	1.271**	0.794**	ref	1.598***
Conditions de travail améliorées (v2-v3)	1.402***	1.315**	ref	1.280**
Travail plus intéressant (v2-v3)	1.293**	0.761**	ref	1.545***
Souhaits en 2015				
Prendre davantage de responsabilités	ns	0.632***	ref	ns
Faire évoluer le contenu de son activité	ns	0.762**	ref	1.334**
Se former	1.313**	0.605***	ref	1.490***

Champ : salariés formés des entreprises de 10 salariés et plus et toujours dans l'entreprise répondante de Defis à la date de la 3^{ème} vague de l'enquête (en 2017).

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015-2017.

Note : les astérisques présentent le niveau de significativité statistique obtenu par l'analyse toutes choses égales par ailleurs (modèles logit) : *significatif à 10 %, **significatif à 5 %, ***significatif à 1 %.

Les analyses *toutes choses égales par ailleurs* ont été réalisées à partir de modèles logistiques. Les variables de contrôle utilisées sont : âge, catégorie sociale, taille d'entreprise et secteur d'activité.

Pars... cours... Deviens autonome !

*Alexandra d'Agostino**, *Liza Baghioni***, *Laure Gayraud****, *Agnès Legay**
*Aline Valette-Wursthén**

En définissant les contours du Conseil en évolution professionnelle (CEP), la loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle, l'emploi et la démocratie sociale vise à rendre effectif le droit à l'orientation professionnelle tout au long de la vie (OTLV). Le CEP, avant sa modification récente par la loi de septembre 2018, est une offre de services gratuite, accessible à tous les actifs, constituée de trois niveaux¹ : un entretien individuel pour analyser la situation professionnelle (niveau 1), une étape de conseil destinée à définir le projet professionnel et un accompagnement dans la mise en œuvre de ce projet (niveaux 2 et 3) (voir encadré 1). Il ne s'agit pas d'un dispositif supplémentaire, mais d'une démarche permettant à la personne de définir son projet de manière autonome, en la soutenant dans la préparation de ce projet, en faisant le lien avec les besoins économiques du territoire et en articulant les interventions des différentes institutions impliquées dans sa réalisation (prescripteur, financeurs potentiels, etc.). La mise en œuvre du CEP a été confiée, sans moyens supplémentaires dédiés, à cinq opérateurs de la sphère emploi-formation : Pôle emploi, Cap emploi, Apec, les missions locales et les organismes paritaires collecteurs agréés pour le financement du Congé Individuel de Formation Opacif .

L'état des lieux que nous avons réalisé sur la mise en œuvre du CEP s'est appuyé sur un grand nombre d'entretiens avec les acteurs en charge du déploiement de cette politique publique à la fois au niveau national, régional et local (voir encadré 2). Cette méthode visait à articuler ces trois niveaux pour tenir compte de leurs rôles respectifs dans la structuration et le déploiement du CEP. Au niveau national, la concertation animée par l'État entre les cinq opérateurs (les Régions et les partenaires sociaux y étaient invités) visait à définir une stratégie partagée en matière d'orientation et de formation professionnelle, tant au niveau national que sur les territoires, et ce notamment *via* l'élaboration d'un cahier des charges commun. Au niveau régional, les opérateurs déploient le CEP dans le cadre du service public régional de l'orientation (SPRO) piloté par la Région². Cette dernière « *coordonne sur son territoire [...] la mise en place du CEP par les opérateurs présents localement* »³ et assure le suivi de sa mise en œuvre. Enfin, c'est au niveau local, au sein de chaque agence ou structure de chaque opérateur que se met concrètement en place ce service de conseil en évolution professionnelle pour les différents usagers.

Notre objectif est d'analyser comment l'évolution des logiques de l'action publique irrigue stratégies et modalités d'opérationnalisation du CEP. Nous verrons que c'est perceptible à plusieurs niveaux.

Au niveau national, la loi du 5 mars 2014 et le CEP s'inscrivent dans la continuité d'une évolution déjà ancienne des référentiels d'action des politiques publiques, tels que promus au niveau européen. Dans une première partie, nous montrerons comment cette démarche du CEP s'inscrit dans la dynamique européenne de sécurisation des parcours professionnels par la promotion du sujet

* Céreq, Marseille.

** Lest-AMU, Aix-en-Provence.

*** Centre régional associant le Céreq au Centre Emile Durkheim, IEP de Bordeaux.

¹ Ce travail s'est déroulé avant la réforme du CEP définie par la loi du 5 septembre 2018 et l'arrêté du 29 mars 2019 qui organise dorénavant l'offre de services du CEP en deux niveaux (arrêté du 29 mars 2019 fixant le cahier des charges relatif au CEP prévu par l'article L.6111-6 du Code du travail).

² Région prend une majuscule quand nous nous référons à la collectivité territoriale, il prend une minuscule quand il s'agit du territoire régional.

³ Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au Conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du Code du travail.

« actif » dans la construction de son « employabilité ». Pour ce faire, nous mettrons en parallèle la structuration des orientations européennes en matière d’OTLV et celle qui, en France, a abouti à la création du CEP dans la loi du 5 mars 2014. Dans une deuxième partie, nous verrons au niveau méso (régional) et micro (local) comment ces orientations sont perçues et appropriées par les acteurs de terrain. Il s’agira de donner à voir leur mise en œuvre concrète par celles et ceux qui déploient les politiques publiques sur les territoires, à savoir les conseillers des différents opérateurs et leur hiérarchie directe. Si l’on observe une mise en mouvement chez la majorité des opérateurs et une convergence, en tout cas dans les discours, des postures professionnelles vers le « tenir conseil » promu par le CEP, il n’en reste pas moins que celui-ci interroge à la fois par les cadres de référence sur lesquels il s’appuie et par les multiples inquiétudes et injonctions paradoxales qu’il crée au niveau des conseillers.

1. Renouveler l’accompagnement des actifs pour cadrer avec une logique d’individualisation et de sécurisation des parcours professionnels

Cette première partie est consacrée à l’analyse du processus d’élaboration des politiques publiques, européennes et françaises, en matière d’OTLV. Nous montrerons comment depuis 1997 avec la Stratégie Européenne pour l’Emploi, les orientations de la politique européenne ont étendu leur champ d’influence à l’éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV), puis plus récemment à l’OTLV. Ces deux domaines sont mis au service de la politique de l’emploi et sont eux aussi marqués du sceau de l’individualisation et de la promotion du sujet actif dans le paradigme de l’employabilité.

1.1. L’OTLV au service des politiques d’emploi et de FPTLV, dans le droit fil des orientations européennes

Cité par Divay et Perez (2010), le Livre blanc de 1999 établit comme une nécessité « *sur un marché du travail caractérisé par la montée du chômage, de la précarité et de la mobilité, d’accompagner des salariés désormais beaucoup plus tributaires de leurs propres ressources [...] tout au long de parcours professionnels devenus plus chaotiques* ». Le paradigme de l’activation, fondé sur le renforcement du lien entre protection sociale et insertion sur le marché du travail dans le but de réduire la durée de retour à l’emploi, est au cœur de la stratégie européenne pour l’emploi. Associés aux notions d’employabilité et de sécurisation des parcours professionnels, ils forment le cadre dans lequel va se déployer la rhétorique européenne dans le champ de l’EFTLV, notamment avec la stratégie de Lisbonne en 2000 qui en fait l’instrument clé de la compétitivité économique.

C’est par le biais d’une orientation au service de la stratégie européenne pour l’emploi que l’Union européenne va intervenir, certes de façon indirecte et graduelle, mais néanmoins très structurante dans les domaines de l’éducation et de la formation professionnelle, que l’on sait marqués par de profondes singularités depuis les travaux de l’analyse sociétale (Verdier, 2008). Concernant l’évolution de la formation professionnelle continue (FPC) en France, les années 2000 marquent un tournant et un changement de paradigme : face à la flexibilité croissante de l’emploi, la sécurisation des parcours professionnels devient l’enjeu majeur pour les stratégies nationales (Tallard, 2011) et le référentiel d’action en France de la « flexicurité » promue au niveau européen. La FPC devient alors un levier de sécurisation des parcours, dans le paradigme de l’employabilité, suivant des logiques d’individualisation (propres au modèle de la compétence). Avec l’Accord national interprofessionnel (ANI) et la loi de 2009, l’accent est mis sur l’aménagement des transitions professionnelles et des mobilités externes. Ce dispositif marque notamment l’entrée dans « l’ère de l’accompagnement » d’individus autonomes et « acteurs de leur carrière », tout comme il témoigne de l’appel à la transversalité des différents dispositifs d’information et d’orientation (d’Agostino & Séchaud, 2016).

L'OTLV devient une dimension stratégique de la FPTLV, un outil au service des politiques d'emploi dans une logique de gestion individuelle des transitions professionnelles (Divay & Perez, 2010).

Créé en 2007, le réseau européen consacré aux politiques européennes d'OTLV (ELGPN pour European Lifelong Guidance Policy Network), s'appuie largement sur la « méthode ouverte de coordination » (MOC). Il promeut une vision de l'orientation (*guidance* en anglais) au service de la construction d'une économie de la connaissance et appelle à renforcer le rôle, la qualité et la coopération des services de l'OTLV pour soutenir la FPTLV. Dix ans plus tard, la résolution du Conseil de l'Union européenne « *New skills for new jobs* » (2017), poursuit dans cette ligne en insistant sur la nécessité d'équiper les individus (salariés et demandeurs d'emploi) pour qu'ils puissent identifier et acquérir les nouvelles compétences recherchées sur le marché de l'emploi (Monchatre, 2007). Avant cette prise de position très précise, en 2008, le Cedefop a produit une évaluation des systèmes nationaux d'orientation qui pointe, certes des progrès, mais aussi des efforts à engager pour améliorer la qualité des services d'OTLV. Il s'agit de permettre un accès plus juste, centré sur les besoins et les aspirations des individus, et de coordonner et construire des partenariats entre les différentes offres d'OTLV. En France, les attendus du CEP tels qu'ils sont définis dans la loi de 2014 sont tout à fait convergents avec ces recommandations.

1.2. En France : la progressive installation de l'OTLV au niveau régional

En parallèle de ce contexte européen, le cadre français a également évolué. Les différentes lois de décentralisation ont donné des compétences croissantes aux Régions en matière d'OTLV. Dès 1993, la loi quinquennale leur donne une compétence dans le champ de l'accueil, l'information et l'orientation (AIO) concernant la formation des jeunes. Dans un environnement caractérisé par une multiplicité d'organismes intervenant dans le champ de l'AIO, la loi confie aux Régions la mission de définir un « *plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique d'orientation et d'information* ». En 2004, la loi relative aux libertés et responsabilités locales accroît ce rôle en les chargeant d'élaborer, en concertation avec les autres acteurs (Fongecif, Apec, chambres consulaires, missions locales...), un plan régional de développement des formations (PRDF) qui comporte un volet information et orientation vers un public élargi aux adultes. Malgré cette tendance, il est à noter qu'en 2008, l'Etat confie à Pôle Emploi une mission d'AIO et d'accompagnement de tous les publics en recherche d'emploi, de formation ou de conseil professionnel.

Comme nous l'avons vu, la résolution du Conseil de l'Union européenne sur l'OTLV est publiée en 2008, et c'est en 2009 que la loi française crée le service public de l'orientation (SPO) en premier lieu au niveau national, mais nous allons voir que très vite c'est un SPRO (R pour régional) qui va prendre le relais. En effet, la loi de 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie crée le droit à l'OTLV et institue, pour le mettre en œuvre, le SPO qui se matérialise par un portail numérique « Orientation pour tous », une plateforme téléphonique pilotée par un délégué à l'information et à l'orientation (DIO), fonction créée par cette même loi de 2009.

À ce stade, les Régions ont un faible rôle dans la structuration et l'organisation du SPO malgré les initiatives que certaines ont pu prendre, parfois dès 2000, pour mieux coordonner, mutualiser et professionnaliser les réseaux d'acteurs de l'AIO. Comme le précise Berthet (2015), le rapprochement des logiques politiques et de l'intérêt des Régions pour les questions de formation, d'emploi, de sécurisation des parcours professionnels, les incite à s'emparer du champ de l'orientation, notamment pour mettre celle-ci au service des besoins économiques locaux. C'est en 2012, sous l'effet conjoint d'un rapport du Centre d'analyse stratégique sur le bilan du SPO, dans lequel son animation au niveau régional est jugée nécessaire, et des débats lors de la Grande Conférence sociale des 9-10 juillet 2012, que se dessine une réforme du SPO qui donnerait aux Régions le chef de file en la matière. Il s'agit à l'époque de trouver des solutions face aux constats récurrents de segmentation, d'éclatement du système d'AIO, de ses difficultés à réorienter les usagers vers les structures les plus à même de répondre à leurs besoins et de sa contribution très limitée à la réduction des inégalités au

sein du système éducatif et à la réponse aux enjeux d'emploi et de qualification. Des expérimentations sont lancées en 2013 dans huit régions volontaires (*ibid.*). Avant la fin des expérimentations, la loi du 5 mars 2014 confie la responsabilité principale du droit à l'orientation aux Régions : « *La Région coordonne les actions des autres organismes (c'est-à-dire hors établissements scolaires et d'enseignement supérieur) participant au service public régional de l'orientation ainsi que la mise en place du Conseil en évolution professionnelle, assure un rôle d'information et met en place un réseau de centres de conseil en VAE* » (loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 – art.22). Le SPRO doit répondre à deux objectifs qui renvoient aux deux dimensions centrales des processus d'orientation mises en avant dans les expérimentations régionales : la diffusion d'information et le conseil en orientation. C'est la Région qui a en charge l'organisation de ce SPRO. La traduction de ces objectifs par les Régions va donner lieu à des mises en œuvre différentes. Pour le dire autrement, si l'ensemble des parties concernées s'accordent sur des objectifs communs, elles s'y prennent de façon différente pour les atteindre.

Au regard des attendus du CEP et de façon explicite dans son cahier des charges, le niveau régional à travers le SPRO doit être en capacité d'apporter les ressources nécessaires (professionnalisation des acteurs de l'orientation, accès à une information sur l'ensemble du territoire régional, etc.) aux opérateurs pour leur permettre d'assurer ce qui est appelé le niveau 1 et qui correspond à l'étape d'accueil individualisé. Celle-ci doit aider la personne à analyser sa situation professionnelle et à identifier les acteurs susceptibles de l'accompagner. Lors de cette étape, des informations adaptées à sa situation doivent aussi lui être fournies, y compris sur les caractéristiques et les ressources du territoire concerné (données sur l'emploi, les métiers, les dispositifs, les structures d'accompagnement, etc.). Ce service doit être rendu « *dans des conditions communes à l'ensemble des membres du service public régional de l'orientation* » (arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au Conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du Code du travail). Par ailleurs, le CEP est clairement au service de la sécurisation des parcours professionnels et s'inscrit dans le paradigme de l'employabilité, dans la lignée des logiques d'individualisation et d'activation des politiques publiques portées au niveau européen. Le cadre de déploiement de la démarche du CEP est également très proche de la MOC qui cherche à « *favoriser une réflexion commune qui puisse trouver une application différenciée en fonction des hétérogénéités initiales* » (Verdier, 2008, p. 131). En effet, le cahier des charges du CEP, co-élaboré par l'État et les représentants nationaux des opérateurs en charge de son déploiement, s'accommode des organisations du travail et des évolutions propres à chaque opérateur. Nous verrons qu'il a néanmoins abouti à une convergence des postures d'accompagnement de la part des conseillers assurant la mise en œuvre du CEP.

2. Une mise en œuvre du CEP par les acteurs de terrain à géométrie variable

Cette seconde partie s'appuie sur l'observation et l'analyse de la mise en œuvre du CEP dans trois régions métropolitaines entre mai 2017 et octobre 2018. Ces trois régions ont connu lors des élections de décembre 2015 un changement de majorité (et par conséquent un changement d'exécutif), et l'une d'elle une fusion.

2.1. Des SPRO qui se saisissent diversement de la question de l'OTLV et du CEP

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, dès janvier 2015, le CEP est mis en œuvre dans le cadre du SPRO. Le rôle attendu de la Région peut se résumer en deux points :

- coordonner sur son territoire l'ensemble des structures intervenant dans le cadre du CEP (opérateurs, partenaires sociaux, membres du SPRO) ;

- assurer le suivi de la mise en œuvre territorialisée du CEP⁴.

Le niveau régional est l'entrée essentielle – pour l'ensemble des organismes membres du SPRO – pour accéder à une information de qualité qui permette la délivrance du niveau 1 du CEP. C'est à ce niveau qu'est conçue la politique régionale d'orientation et de coordination des acteurs chargés de la délivrance et de la prise en charge du public concerné par le CEP. Le rôle de la Région est central pour impulser et entretenir une dynamique du SPRO ; notre étude met en évidence des dynamiques régionales différentes en la matière.

Dans la première Région, issue d'une fusion, le SPRO s'est dissout à cette occasion. Au-delà des réorganisations dans les équipes du Conseil régional et des coupes budgétaires réalisées par le nouvel exécutif, c'est la conception même du SPRO et du rôle de l'orientation qui a été radicalement remise en question. Les précédentes dynamiques territoriales qui constituaient le support du SPRO ont été sabordées. Fin 2018, sans assise institutionnelle ni moyens dédiés, les coopérations entre acteurs ne subsistent que de façon informelle. Le SPRO repose sur une animation régionale *a minima*, dans une configuration restreinte où seuls les opérateurs du CEP assurent le niveau 1. L'orientation est mise au service du développement économique : il s'agit de se former pour l'emploi.

Passée une période de six mois post-élections, marquée par la réorganisation des services et durant laquelle le portage politique du SPRO a été quasi absent, la seconde Région a poursuivi la dynamique initiée par le précédent conseil régional. Les documents cadres du SPRO n'ont pas été remis en cause ; l'accent a été mis sur le développement d'un projet de portail numérique et sur des expérimentations territoriales dans trois des bassins emploi-formation de cette région. Le conseil régional poursuit un effort de professionnalisation des opérateurs du CEP ainsi que la mise en place d'ateliers d'échanges de pratiques. Le Carif-Oref a produit une cartographie du SPRO et du CEP ainsi qu'un outil dynamique en ligne sur les bassins d'emploi. Pour autant, ce SPRO reste largement orienté vers le public jeune et peu vers les adultes (en particulier les salariés).

Dans la troisième région, le changement de mandature a marqué l'arrêt de la dynamique impulsée par la précédente majorité. Si l'orientation est moins investie que les questions relatives à la formation et l'emploi, les outils précédemment créés continuent d'exister. Il en est ainsi d'une plateforme téléphonique, pilier d'information pour le niveau 1 du CEP, de la mise à disposition par le Carif-Oref d'outils – notamment numériques – à destination du public et des professionnels, et du maintien et de l'enrichissement d'un portail SPRO. On assiste à une perte de vitesse de l'animation du SPRO au niveau régional au profit de son redéploiement dans les territoires.

Au-delà de ces différences, certains traits communs aux dynamiques SPRO/CEP de ces trois régions ressortent. Leur orientation politique est similaire sur trois registres :

- une priorité à la finalité emploi dans une logique adéquationniste ;
- une concertation quadripartite peu soutenue par les nouvelles majorités régionales ;
- une priorité accordée au numérique, et en particulier à la création ou l'entretien de portails Web dans l'idée de rendre l'information accessible au plus grand nombre.

Par ailleurs, ces trois Régions s'impliquent, à des niveaux divers, dans le développement de ressources collectives : information sur l'offre de formation, cartographie des acteurs du SPRO, portail Web, etc. Enfin, l'un des effets positifs du CEP réside dans une meilleure connaissance inter-opérateurs, car ceux-ci se sont rencontrés régulièrement dans des réunions SPRO/CEP, notamment dans le cadre de commissions des Crefop dont tous les opérateurs CEP sont membres. Si chaque Région « assure la mise en réseau de tous les services, structures et dispositifs qui concourent sur son

⁴ Guide repère du CEP 2017.

territoire à la mise en œuvre de ce service public »⁵, la mise en œuvre au niveau territorial repose sur la capacité des conseillers des différentes structures à harmoniser leurs pratiques d'accompagnement autour du « tenir conseil » (Lhotellier, 2008).

2.2. Cinq opérateurs foncièrement différents pour une même démarche de conseil

Si la loi de 2014 associe cinq réseaux d'opérateurs avec pour mission d'assurer le déploiement de l'offre de services du CEP, l'un des premiers constats qui émerge avec force est leur différence de taille, de ressources, de moyens, d'organisation, de pilotage, de publics et d'histoire ainsi que leur « poids » inégal tant dans le cadre du SPE que dans l'accès à certaines ressources financières en lien avec la mise en œuvre du CEP⁶. Ainsi, le réseau des agences de Pôle emploi avec ses 54 000 agents et la capacité d'agir aux trois niveaux du CEP se situe dans une position de force au regard des autres réseaux. Il en découle des différences dans les conditions de mise en œuvre de l'activité et dans la posture des conseillers en charge du CEP. De fait, le chemin à parcourir pour chaque opérateur n'était pas le même.

2.2.1. Une transformation du cadre de travail des conseillers inégale selon les opérateurs

Selon le réseau auquel appartient l'opérateur, les transformations nécessaires au déploiement de cette nouvelle approche de l'accompagnement qu'est censé porter le CEP sont d'une nature et d'une ampleur très variables, qu'il s'agisse du cadre de travail ou de son organisation.

Pour le Fongecif et le FAF.TT, le CEP s'inscrit en partie dans une démarche d'accompagnement des salariés déjà entreprise depuis l'ANI du 20 septembre 2003. La redéfinition de l'offre de services, opérée en lien avec le CEP, vise à permettre un accompagnement dans la durée de leur public et l'adoption par les conseillers d'une posture délibérative et non plus prescriptive. Pour ces structures, la délivrance du CEP s'accompagne d'un élargissement de leurs missions qui ne se limitent plus au financement d'un projet de formation.

À l'Apec, le CEP est décrit comme un complément cohérent de l'activité antérieure et ce au niveau national, régional et jusqu'à celui des consultants eux-mêmes. Une partie des services rendus jusque-là a pu être directement « estampillée CEP » ; c'est le niveau 3 dans sa dimension formation qui a nécessité un investissement fort de la part des consultants en ayant la responsabilité.

L'introduction du CEP dans les agences de Pôle emploi s'est inscrite dans une approche de l'OTLV qui a précédé son arrivée. Si l'on constate une certaine variabilité de l'organisation du travail en agence, c'est l'opérateur au sein duquel on trouve la diffusion la plus homogène du « discours CEP » à tous les niveaux (encadrants et conseillers). La mise en œuvre du CEP correspond à certains des différents modes de suivi des demandeurs d'emploi⁷. Les conseillers ont conscience de la nouvelle posture demandée dans l'accompagnement du CEP et nombreux sont ceux qui soulignent un saut qualitatif marqué par le passage d'une posture de prescripteur à celle de co-constructeur d'un projet. La généralisation de la présence d'un.e psychologue du travail dans chaque agence a vocation à soutenir cette évolution.

⁵<https://www.regions-et-formation.fr/actions-dans-les-territoires/service-public-regional-de-l/creation-du-spro-en-2014.html>.

⁶ Il ne nous est pas possible de rendre compte dans cet article de cette diversité. Nous renvoyons le lecteur au Céreq Etudes à paraître.

⁷ A l'issue d'un entretien initial approfondi, les demandeurs d'emploi sont répartis entre différentes catégories correspondant à des intensités différentes dans le soutien que pourra leur apporter leur conseiller. Les plus autonomes vont en « suivi et appui à la recherche d'emploi ». Ceux qui ont besoin d'un appui régulier dans leur recherche, en présentiel ou distanciel, sont positionnés en « accompagnement guidé ». Quant à « l'accompagnement renforcé » il concerne les personnes les plus éloignées de l'emploi. Seules les deux dernières catégories donnent accès à un véritable accompagnement, qui est considéré comme mettant en œuvre le CEP.

Pour les missions locales, le CEP est arrivé dans un contexte où l'activité était déjà fortement structurée par des dispositifs, notamment le parcours contractualisé d'accompagnement vers l'emploi et l'autonomie (PACEA), cadre contractuel de l'accompagnement des jeunes et socle de leur financement par l'État. Le PACEA prévoit un diagnostic initial de la situation du jeune, diagnostic nécessaire à l'entrée dans le dispositif de la garantie jeune. Instituée par la même loi que le CEP, la garantie jeune associe accompagnement renforcé et versement d'une allocation. Même si la délivrance du CEP est supposée être enregistrée en tant que telle dans le logiciel informatique, elle peine à s'installer dans les missions locales. Ceci provient pour partie de la faiblesse des formations au CEP reçues par les conseillers, mais aussi et probablement davantage du sentiment général que le CEP n'est rien d'autre que ce que les missions locales proposent aux jeunes depuis leur création (l'accompagnement global).

Pour les Cap emploi, l'arrivée du CEP est venue légitimer le cœur de métier des conseillers – accompagner des personnes handicapées en insertion ou en reconversion professionnelle – sans introduire de changement dans leur pratique professionnelle. La déclinaison des trois niveaux du CEP s'est calquée sur leur précédente offre de services. Le respect de la charte du CEP s'est principalement traduit par la formalisation de leur activité (en particulier avec l'obligation de rédiger un document de synthèse remis aux individus accompagnés).

Quel que soit l'opérateur concerné, l'introduction du CEP dans les structures s'est traduite par une formalisation liée à l'adoption du vocabulaire du CEP. Pour autant, d'un opérateur à l'autre, cette formalisation ne reflète pas la même évolution de l'offre de services ou de l'organisation du travail. Si pour certains opérateurs (Pôle emploi, Apec, Fongecif, FAF.TT) l'évolution est réelle, pour d'autres (mission locale, Cap emploi) ce n'est pas vraiment le cas. Le CEP est alors plutôt ressenti par les conseillers comme une source de contraintes ; *a minima* il ne change pas leur activité et au pire il n'est en rien adapté à leur public.

2.2.2. De beaucoup à peu : les outils et ressources pour soutenir l'action des conseillers

Dans une logique d'accompagnement au changement en lien avec l'introduction du CEP dans leur offre de services, les opérateurs ont développé des actions pour adapter la professionnalité de leurs conseillers à son usage, voire à sa philosophie.

L'ensemble des opérateurs ont mobilisé diverses approches pour soutenir l'appropriation de la démarche par leurs conseillers : la communication interne, la formation formelle et l'élaboration de supports méthodologiques. Selon qu'ils sont structurés de manière centralisée avec une direction nationale (Apec, Pôle emploi, FAF.TT), ou qu'il s'agit d'opérateurs « décentralisés » organisés en réseaux et animés chacun par une « tête de réseau » (FPSPP pour les Fongecif, Cheops pour les Cap emploi et UNML pour les missions locales), leur déclinaison du CEP est différente. À titre d'exemple, la communication sur le CEP a été conçue et diffusée à l'Apec à partir de la direction générale, en utilisant les canaux de la communication interne. Chez les opérateurs décentralisés, la communication dépend de chaque structure locale qui a décidé (ou pas) de communiquer auprès de ses conseillers sur le CEP. C'est ainsi que les Fongecif ont largement communiqué sur le CEP avec l'objectif de consolider la professionnalité de leurs conseillers. Dans les missions locales ou les Cap emploi, la focale mise sur le CEP visait au contraire à en minimiser les effets, les directions estimant que leurs conseillers faisaient déjà du CEP.

Quant aux appuis à l'évolution de la professionnalité, ils se traduisent pour plusieurs opérateurs par l'identification de personnes ressources et par des échanges internes développés, formalisés et approfondis, ce qui constitue un bénéfice en termes de compétences collectives.

2.2.3. Le CEP une approche au service de l'autonomie ?

Dans le cadre du CEP, la plus-value de l'accompagnement vise à permettre au public d'accéder à une meilleure connaissance de son environnement et des opportunités offertes. Si les conseillers ont conscience des exigences liées à la posture de co-construction, nombreux sont ceux qui dénoncent

les situations paradoxales auxquelles ils sont confrontés. Celles-ci résultent d'une tension entre la « norme d'autonomie » propre à l'esprit du CEP et les outils de conventionnement financier des différentes structures qui édictent un certain nombre d'objectifs à atteindre. Les plus cités sont : l'amplitude du temps nécessaire à l'accompagnement *versus* le flux de personnes à accompagner ; la non-prescription *versus* les objectifs à tenir en termes de nombre d'entrées en formation, etc. À ce propos, la sociologue Bénédicte Zimmermann (2017, p. 99) va jusqu'à pointer le rôle ambivalent du conseil qui, s'il est « *conçu comme un appui à l'émancipation, [peut devenir] un instrument de domination lorsque les capacités à se dire et se raconter, primordiales pour l'élaboration de tout projet, font défaut dans la sphère de vie concernée* ».

Conclusion

Le CEP illustre le fait que les orientations des politiques françaises et européennes en matière d'OTLV deviennent une dimension stratégique de la politique de FPTLV et sont mises au service des politiques d'emploi dans une logique de gestion individuelle des transitions professionnelles. Il s'agit, dans ce cadre, d'accompagner « *tout actif pour faire le point sur sa situation professionnelle, et, le cas échéant, élaborer, formaliser et mettre en œuvre une stratégie d'évolution professionnelle [...], vérifier la faisabilité et la pertinence de son projet au regard notamment de sa situation, de son environnement professionnel, des besoins des territoires, et des tendances socio-économiques...* ». Pour ce faire, il faudra « *identifier les compétences ou les qualifications à faire reconnaître, à acquérir ou à développer, identifier les ressources et les appuis favorisant la mise en œuvre de son projet* »⁸. De fait, la loi du 5 septembre 2018 recentre l'accompagnement des travailleurs, dont le CEP « *est la cheville ouvrière* », autour de l'objectif d'accompagner les « *transitions professionnelles entre différents statuts d'emploi* » en approfondissant les passages, notamment dans le droit, « *du salarié à la personne [...], des qualifications à la compétence [...] et du lien de subordination à la liberté professionnelle* » (Maggi-Germain, 2018). Or nous avons montré plus haut que les transformations dans l'organisation du travail des conseillers en charge de cet accompagnement, les outils à leur disposition ne sont pas sans faire émerger des tensions, des inquiétudes, des injonctions paradoxales liées à ces glissements.

L'intelligibilité du CEP, sa formalisation et son outillage, la conception des fondamentaux du métier sont variables d'un opérateur à l'autre. Le cadre de déploiement commun conçu au niveau national s'incarne au niveau local dans des configurations organisationnelles pour le moins diversifiées. Le CEP n'a pas été introduit « *toutes choses égales par ailleurs* » d'un opérateur à l'autre, voire d'une agence à l'autre. Par ailleurs, sans qu'elle n'ait été approfondie dans cet article, la construction différenciée des SPRO et leur portage politique ont un réel impact sur les capacités de collaboration et de coordination des opérateurs du CEP sur les territoires. C'est un enjeu extrêmement fort pour le niveau 1 du CEP, mais aussi dans la phase de mise en œuvre des projets professionnels comme le montrent d'autres volets de notre étude⁹. Le nouveau cadre proposé permettra-t-il d'impulser ou de renforcer, autour du CEP, l'émergence d'un bien commun local autour duquel pourraient se structurer des dynamiques de coordination et de coopération des actions et des acteurs au niveau territorial ?

⁸ Arrêté du 29 mars 2019 fixant le cahier des charges relatif au CEP prévu par l'article L.6111-6 du Code du travail

⁹ L'étude sera publiée dans la collection Céreq Etudes courant juin 2019.

Encadré 1 • Les trois niveaux du CEP version 2014 et les modifications de son cahier des charges dans l'arrêté du 29 mars 2019.

Le CEP est un processus d'appui à l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'évolution professionnelle qui comporte trois dimensions appelées niveaux :

Le niveau 1, l'accueil individualisé, doit aider la personne à analyser sa situation professionnelle et à identifier les acteurs susceptibles de l'accompagner. À cette étape doivent aussi lui être fournies des informations adaptées à sa situation, y compris sur les caractéristiques et les ressources du territoire concerné (données sur l'emploi, les métiers, les dispositifs, les structures d'accompagnement, etc.). Ce service doit être rendu « *dans des conditions communes à l'ensemble des membres du Service Public Régional de l'Orientalion (SPRO)* »*.

Le niveau 2, le conseil personnalisé, consiste en une démarche de « *co-construction avec la personne de son projet d'évolution professionnelle reposant sur deux principes : la prise en compte de son degré d'autonomie et du niveau de maturation de son projet ; le respect de son initiative, de ses souhaits et du rythme d'avancement de son projet*¹ ». C'est le cœur de métier du conseiller.

Le niveau 3, l'accompagnement personnalisé, est la phase de mise en œuvre du projet professionnel. Elle comprend la co-construction d'un plan d'action, intégrant éventuellement un plan de formation, qui doit tenir compte de la faisabilité de ce projet pour cette personne (en fonction du marché du travail dans la zone concernée et/ou de l'offre de formation accessible, mais aussi le cas échéant des dispositifs et financements mobilisables).

Avec la loi du 5 septembre 2018, le CEP reste gratuit et accessible tout au long de la vie professionnelle, mais il fera l'objet d'un financement dédié censé en assurer un déploiement bien plus large qu'aujourd'hui (subventions ad-hoc pour le Service Public de l'Emploi, financement issu des contributions des entreprises à la formation professionnelle pour le champ « salariés »). Le nouveau cahier des charges, arrêté par le ministre du Travail, le 29 mars 2019, organise le CEP en deux niveaux : 1/ « *accueil individualisé et adapté au besoin de la personne* » 2/ « *accompagnement personnalisé* »**. Quatre des cinq acteurs historiques – Apec, Cap Emploi, Missions locales et Pôle Emploi – continueront, dans le cadre de leur mission de service public, à apporter leurs conseils à des publics spécifiques : cadres, personnes handicapées, jeunes et demandeurs d'emploi. En revanche, en janvier 2020 au plus tard, les « *actifs occupés, hors agents publics*² » seront conseillés par de nouveaux opérateurs, sélectionnés au niveau régional, sur la base d'un cahier des charges national. La sélection de ces nouveaux opérateurs sera orchestrée par France Compétences, également chargée de verser les ressources dédiées au CEP et d'assurer le suivi de sa mise en œuvre. Jusque-là opérateurs du CEP, les Fongecif pourront candidater à l'appel d'offres mais seront mis en concurrence avec d'autres organismes qui se positionneraient. Les exigences vis-à-vis des opérateurs de CEP ne sont pas encore connues. Seule certitude : leur maillage territorial sera un critère important. Jusqu'à la désignation des nouveaux opérateurs, et au plus tard au 31 décembre 2019, les Fongecif et Opacif sont toujours habilités à délivrer le CEP.

¹ : Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au Conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du Code du travail.

** : Arrêté du 29 mars 2019 fixant le cahier des charges relatif au CEP prévu par l'article L. 6111-6 du Code du travail.

Encadré 2 • Présentation de l'enquête et méthodologie

Suite à un appel à projet, le Céreq s'est vu confier par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) une étude concernant la mise en œuvre du CEP, les appuis apportés dans ce cadre à la professionnalisation des conseillers et enfin l'évolution des systèmes d'acteurs au niveau territorial. Elle consiste en une enquête qualitative qui s'est successivement déroulée aux niveaux national, régional et local auprès des cinq opérateurs en charge du CEP : l'Apec, les Cap emploi, les missions locales, les Fongecif/Opacif et Pôle emploi.

Au cours de l'étude, de mai 2017 à janvier 2019, 194 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des cinq opérateurs, mais également des acteurs institutionnels impliqués (pouvoirs publics et partenaires sociaux) :

- Au niveau national : 14 entretiens avec les directions nationales ou les « têtes de réseau » des opérateurs et avec les pouvoirs publics et les partenaires sociaux concernés.
- Au niveau régional : 66 entretiens (dans les trois régions métropolitaines avec les directions ou représentations régionales des opérateurs, avec les pouvoirs publics (Conseil régional, Direccte...), les partenaires sociaux concernés et le cas échéant des structures de niveau régional comme les Carif-Oref.
- Au niveau local : 114 entretiens dans six territoires locaux retenus (deux par région, avec le souci de la diversité) avec des conseillers et leur hiérarchie. Une structure locale de chaque opérateur a été étudiée pour chaque territoire, via plusieurs entretiens auprès de personnes différentes de cette même structure, et des entretiens complémentaires ont été réalisés au cas par cas, notamment en présence d'un SPRO local.

Références bibliographiques

Agostino, A. (d') Séchaud, F. (2016). Des outils convoqués à la sécurisation des parcours. Le cas des référentiels métiers développés par les observatoires de branche. Dans N. Beaupère, G. Podevin et alii (coord.), *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? Actes des XXIII^{èmes} Journées du longitudinal* (p. 403-410). Marseille, Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 1).

Berthet, T. (2015). Politiques sociales régionales émergentes : le cas du décrochage et de l'orientation en Aquitaine. Dans L. Gayraud (dir.), *Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation* (p. 95-107). Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 145) [<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Decentralisation-et-action-publique-quels-changements-dans-les-secteurs-de-l-education-et-de-la-formation>].

Note du CAS (2012) sur le SPO, <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/service-public-orientation-na302.html>

Cedefop (2008). *De la politique à la pratique : une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe*. Luxembourg : Cedefop, coll « Cedefop Panorama series » (n° 155).

Cedefop (2008). *Career development at work. A review of career guidance to support people in employment*. Luxembourg : Cedefop, coll « Cedefop Panorama series » (n° 151).

Divay, S. & Perez, C. (2010). Conseillers les actifs en transition sur le marché du travail : la généralisation de pratiques professionnelles différenciées. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions (p. 60-76), mis en ligne le 3 février 2010 [<http://sociologies.revues.org/index3068.html>].

- Lhotellier, A. (2008). Quel changement de posture du praticien dans l'accompagnement ? *L'essentiel paroles d'acteurs*, 1, 16-18 [actualite.espace-competences.org/File/2446.pdf].
- Maggi-Germain, N. (2018). L'accompagnement des travailleurs. *Droit social*, 2018-12, 999-1006.
- Monchatre, S. (2007). Des carrières aux parcours... en passant par la compétence. *Sociologie du travail*, XLIX(4), 514-530.
- Tallard, M. (2011). La formation professionnelle continue, une catégorie de la négociation interprofessionnelle encore pertinente ? *Revue de l'IRE*, 69, 111-137.
- Verdier, E. (2008). L'usage politique des idées floues : l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans O. Giraud et Ph. Warin Ph (dir.), *Politiques publiques et démocratie* (p. 109-135). Paris : La Découverte/PACTE.
- Zimmermann, B. (2017). Entre valorisation de soi et mise à l'épreuve de soi : les dynamiques paradoxales de l'autonomie. *Formation Emploi*, 139, 91-104.

Penser les parcours à partir d'un dispositif de monographies de ménages

*Séverine Misset**

Cette communication vise à présenter quelques réflexions issues de l'analyse d'un corpus de monographies, réalisées dans le cadre d'un travail collectif au sein du projet ANR CLASPOP (« Le « populaire » aujourd'hui. Les recompositions sociales et culturelles des mondes ouvriers et employés contemporains ») coordonné par Olivier Masclet¹. L'objectif central de cette intervention est d'évoquer certains apports originaux du dispositif d'enquête mis en œuvre pour l'étude des parcours professionnels en milieux populaires. Pour ce faire, je commencerai par présenter le dispositif d'enquête, qui, s'il ne relève pas tout à fait d'une « pratique rigoureuse de l'ethnographie » s'en inspire néanmoins et en partage quelques traits essentiels. Dans un second temps j'évoquerai rapidement l'étendue et les profils des mobilités professionnelles présentes au sein du corpus des ménages enquêtés en les mettant notamment en regard des analyses statistiques produites par certains participants à l'ANR. Dans un troisième temps, j'en viendrai plus précisément aux apports spécifiques de l'entrée par « monographies de ménages » qui permet d'aborder l'intrication entre parcours professionnel et parcours résidentiel, ainsi entre parcours professionnel et vie conjugale.

Je tenterai de montrer que les matériaux recueillis permettent d'analyser les parcours en mettant notamment en lumière des liens entre stratégies professionnelles, arrangements conjugaux, diverses formes d'accumulation d'un petit patrimoine économique, sur fond d'une quête de respectabilité populaire. Ce sont ainsi les liens entre ces différentes sphères de la vie des enquêtés, souvent appréhendés séparément qui permettent d'éclairer certaines bifurcations ou ruptures de parcours.

1. Le dispositif de « monographies de ménages » et les questionnements de CLASPOP

La recherche CLASPOP avait pour objectif d'offrir une vue rapprochée des formes d'agir et de penser des ouvriers et des employés qui « s'en sortent à peu près » mais qui restent loin des classes moyennes, ceux que, dans cette recherche, on a désigné provisoirement comme « les classes populaires du milieu ». Il s'agissait de décrire des groupes populaires stables mais non à l'abri socialement, dont les modes de vie, les pratiques culturelles, les manières de se représenter ont évolué en profondeur. La recherche reposait en effet sur l'hypothèse d'une nouvelle conjoncture de « porosité culturelle » depuis les années 1960. Nous voulions interroger les traits du populaire contemporain, en questionnant l'impact de la fin de la parenthèse historique de « la femme au foyer » et de la montée du travail salarié continu des femmes, de la désindustrialisation de territoires entiers, la tertiarisation des emplois subalternes et la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire puis supérieur, de la perméabilité à la « culture de masse » et à la « psychologisation du monde » (Castel, 1981)...

* Université de Nantes, severine.misset@univ-nantes.fr.

¹ Je suis donc seule à présenter les éléments de cette communication, mais ce texte n'existerait pas sans la pratique collective de travail que nous avons développée depuis plus de 4 ans, tant dans les phases d'élaboration du dispositif d'enquête que dans celles d'analyse ou d'écriture des papiers issus de cette recherche. Je remercie donc tous les collègues ayant participé à ce projet pour les réflexions stimulantes que nous avons eues ensemble.

Nous avons choisi de répondre à ces questions à l'aide d'un dispositif original de « monographies de ménages » ; la plupart des chercheurs réunis dans le collectif ont ainsi réalisé une monographie de ménages, portant notre corpus de monographies à 26. Fondées sur au moins trois entretiens approfondis (mais parfois bien davantage), le plus souvent échelonnés dans le temps, ainsi qu'une observation du cadre matériel d'existence et un travail de contextualisation des ménages à partir des caractéristiques de leur espace résidentiel (notamment par l'exploitation des données du recensement), ces monographies ont été réalisées avec les membres composant le ménage – généralement les conjoints interrogés séparément puis ensemble, parfois leurs enfants².

Préparé collectivement, le guide d'entretien explorait, par des thèmes plus que par des questions standardisées, les trajectoires sociales des enquêté-e-s et leurs pratiques quotidiennes telles qu'elles peuvent être restituées en entretien : loisirs, répartition du travail domestique et familial, vacances, gestion du budget, pratiques alimentaires et rapport au corps, travail, modes d'inscription dans l'espace social local (sociabilité, rapport aux institutions, engagements bénévoles, pratiques électorales). Dans la mesure où il s'agissait d'étudier les styles de vie des fractions intermédiaires des classes populaires, l'enquête tentait de cerner les dispositions et les goûts qui s'actualisent au travail, dans l'espace domestique, dans les stratégies de transmission aux enfants et le rapport à l'avenir, suivant une logique d'exploration et d'articulation de tous les domaines de pratiques. Pensées comme un outil synthétique permettant de dépasser, d'une part, une saisie individuelle de la condition sociale et, d'autre part, un double émiettement du « populaire » en une multitude d'objets spécialisés et de terrains ethnographiques limités, elles visaient à analyser le ménage comme groupe domestique où se jouent des rapports de force entre femmes et hommes et entre générations, mais aussi comme lieu de réfraction des transformations qui affectent la condition des classes populaires.

Le dispositif collectif de réalisation des monographies s'inspire donc de la démarche ethnographique, même s'il s'affranchit de certaines de ses exigences. Il s'agissait de mobiliser les sociologues impliqués dans le projet autour de la production d'un matériau d'enquête inédit et commun. Mais il ne repose pas sur une seule et même enquête de longue durée ni sur l'analyse d'un même ensemble de relations d'interconnaissance. Le matériau est principalement constitué d'entretiens, c'est-à-dire de propos enregistrés et non de pratiques observées, ce qui peut constituer un obstacle très net dès lors qu'on cherche à analyser certains thèmes (la sociabilité par exemple, pour tester l'hypothèse d'un entre-soi remis en cause par la multiplication des interactions avec des institutions et des groupes sociaux porteurs de normes légitimes). Par définition, les monographies de ménages ne sont pas des monographies de quartiers ou de communes, c'est-à-dire d'espaces sociaux locaux où se jouent des réputations, des concurrences et des alliances entre individus appartenant à des groupes sociaux différenciés. Par ailleurs, le caractère potentiellement intrusif de la situation d'enquête et du guide d'entretien (portant sur des pratiques souvent perçues comme privées telles que le vote, les manières de nourrir et d'élever ses enfants, les revenus ou l'expérience de la maladie) et l'exigence d'entretiens répétés ont pu induire la sélection d'enquêté-e-s relativement proches socialement de la petite bourgeoisie culturelle ou des classes supérieures intellectuelles auxquelles appartiennent les sociologues. Enfin, la constitution d'un corpus supposait la mise en commun des monographies, donc l'appropriation et l'interprétation du travail d'autres sociologues, ce qui ne va pas toujours de soi. Ces difficultés ont néanmoins été atténuées par le caractère fortement collectif du processus d'analyse des données contenues dans le corpus (par groupes de travail thématiques qui se réunissaient régulièrement).

Si le dispositif d'enquête se situe finalement entre le travail ethnographique à proprement parler et le travail par entretiens « qualitatifs », les propos enregistrés ne sont pas le seul matériau dont disposent les sociologues. Ont également été mobilisés des observations au sein du ménage et dans des lieux publics tels que les fêtes d'école ou de clubs sportifs, des photographies (du quartier et du

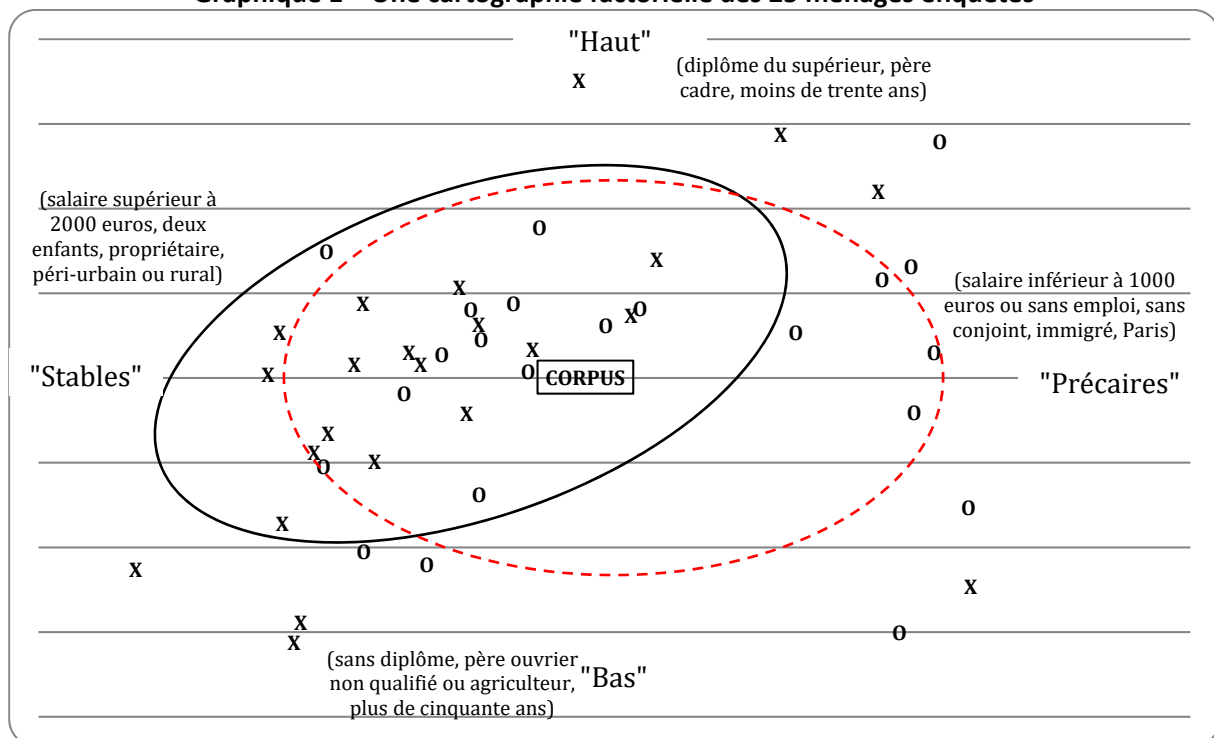
² Dans quelques cas, seuls un des conjoints a été rencontrés (le plus souvent la femme) par impossibilité pour le chercheur d'accéder à l'autre conjoint. Le corpus compte aussi deux cas de femmes séparées, et un jeune homme célibataire, ainsi qu'un couple d'hommes homosexuels (tous deux interviewés).

logement, parfois du travail et des loisirs), des documents privés, des entretiens par messages électroniques ou encore des éléments tirés de sites internet (Facebook ou Copains d'avant, associations sportives, forums de consommateurs ou de patients). Cette diversité des matériaux d'enquête renvoie également aux relations établies entre sociologues et enquêté·e·s : la dimension privée de certains thèmes a souvent conduit au choix d'enquêté·e·s repérés antérieurement pour leurs « dispositions à parler », qui supposent elles-mêmes des dispositions réflexives et des ressources langagières et/ou des relations de confiance construites dans la durée (Mauger et Pouly, 2019). La contextualisation et la confiance propres à l'ethnographie ne sont donc pas absentes du dispositif d'enquête, les monographies étant le plus souvent fondées sur l'activation de relations de proximité relative et plus ou moins anciennes entre enquêté·e·s et sociologues.

2. Des petits déplacements sociaux au sein des milieux populaires

Au sein du collectif CLASPOP, outre une pratique renouvelée de l'enquête de terrain par monographies de ménages, nous avons voulu utiliser les ressources de la statistique publique pour répondre à nos questionnements théoriques. L'idée étant précisément de faire dialoguer données qualitatives et quantitatives. On peut ainsi commencer par positionner les membres des ménages enquêtés au sein des strates populaires, comme l'a fait Thomas Amossé dans le cadre du projet (graphique 1 ci-dessous).

Graphique 1 • Une cartographie factorielle des 25 ménages enquêtés



Lecture, méthode : premier plan factoriel d'une analyse des correspondances multiples effectuée sur les données de l'enquête Emploi (variables de sexe, âge, nombre d'enfants, position sociale du conjoint, revenu, diplôme et origine sociale, situation résidentielle, nationalité et trajectoire migratoire ; avec les modalités du tableau), où les individus des ménages du corpus ont été positionnés en fonction de leurs caractéristiques (les femmes avec un rond, les hommes avec une croix, ce qui permet de voir que leur situation est en général moins stable que celle des hommes) ; les deux ellipses figurent la dispersion des nuages de points de l'échantillon d'enquête (en rouge pointillé) et du corpus (en noir), les principales modalités contribuant aux axes sont indiquées à chacune de leurs extrémités (résultats détaillés disponibles sur demande).

Champ : ménages comportant au moins un actif et un-e employé-e ou ouvrier-ère ;

Source : enquête Emploi de 2014 (Insee) et corpus de monographies du projet « Le "populaire" aujourd'hui ».

Si ce graphique montre une dispersion relative des points correspondants aux enquêtés (rond pour les femmes et croix pour les hommes), ils sont toutefois plus concentrés dans la partie « stable » et « haute » de celui-ci. Néanmoins, ce corpus rassemble des individus aux propriétés fortement contrastées en termes d'âge et de cycle de vie (de 27 ans pour les plus jeunes, à 79 ans pour le plus âgé). Les monographies de ménages que nous avons réalisées couvrent en fait un spectre varié de positionnements sociaux au sein des milieux populaires. Dès le départ de notre travail, nous avons réfléchi collectivement à ce que nous mettions *a priori* derrière l'idée de classes populaires « du milieu », dont la définition préalable était volontairement assez large : des classes populaires « stables », qui « s'en sortent », mais qui continuent d'appartenir aux classes populaires par tout un ensemble de caractéristiques (position subalterne dans le travail, éloignement vis-à-vis de la culture légitime, faiblesse relative des ressources économiques, cf. Schwartz, 1998). Au cours de nos rencontres, la question des frontières de ce groupe est évidemment revenue de façon récurrente, avec l'idée parfois émise que certains des ménages enquêtés étaient vraiment trop éloignées de notre définition de départ et qu'il faudrait peut-être les « sortir » de notre échantillon, si ce n'est de notre raisonnement (sachant que selon les critères que l'on prend – le diplôme, les revenus, le patrimoine, ou de façon plus difficilement objectivable le « style de vie » –, ce ne sont pas forcément exactement les mêmes ménages que l'on propose d'exclure).

Ce type d'interrogations permet de rappeler la nécessité d'appréhender la question du positionnement social dans une perspective dynamique et diachronique. Pour le dire autrement, le « milieu » des classes populaires doit alors être compris comme une position de passage, plus ou moins longue ou durable, plus ou moins stable. Une position dont on peut sortir, par le bas comme par le haut, au gré des trajectoires de vie, professionnelle mais aussi conjugale et résidentielle.

Dans la réalisation de monographies, nous nous sommes efforcés de retracer les parcours professionnels de nos enquêtés avec les limites que cela comporte (Bourdieu, 1986), à savoir principalement : reconstruction rétrospective des enquêtés qui « oublient » parfois certaines étapes, éloignement dans le temps (avec les problèmes de mémoire afférents), intérêt plus ou moins grand pour ces questions dans un guide de monographie qui ne portait pas de façon très prioritaire sur ces questions, définition de l'enquête (selon la manière dont l'enquête avait été présentée, certains thèmes étaient plus faciles à aborder en détail que d'autres). Du côté de l'entrée « ménages », le principal problème a été la difficulté et parfois l'impossibilité d'accéder au second conjoint et d'obtenir de sa part des propos aussi détaillés que ceux de l'enquêté principal (lequel était souvent une femme, mais pas toujours).

En matière d'analyse des mobilités professionnelles, les données statistiques peinent à « réinscrire les individus dans les ménages sans qu'ils ne s'y effacent », soit le troisième temps de la valse décrite par Thomas Amossé et Gaël de Peretti (2011). L'entrée par monographie de ménages permet de mettre en lumière certains des enjeux de cette réinscription qui doit appréhender les destins individuels sans les fondre dans le ménage. La perspective monographique adoptée conduit aussi à poser le regard sur de « petits déplacements sociaux » (Lahire, 2004)³, eux aussi plus difficiles à aborder par le prisme statistique, en s'intéressant à la manière dont ils sont vécus et présentés par les enquêtés. À cet égard, les matériaux recueillis possèdent donc une double originalité.

Cette transformation du regard posé sur les parcours professionnels en milieux populaires n'interdit évidemment pas de confronter les données recueillies à celles que permettent de produire la statistique publique (Chenu, 1993 ; Chapoulie, 2000). Dans le cadre du projet CLASPOP, des exploitations des enquêtes FQP 2014-2015 ont été menées Claire-Lise Dubost et Lucas Tranchant

³ Par construction, nous n'avons pas de grandes traversées de l'espace social au sein de notre corpus : tous les enquêtés.e.s sont issues des classes populaires ou des fractions basses des classes moyennes (enfants de petits artisans par exemple), et s'ils se situent au moment de la réalisation de la monographie dans différentes strates des classes populaires, ils ont tous été proches à un moment ou à un autre de notre définition initiale des « classes populaires du milieu ».

(article à paraître). Leurs travaux montrent que s'il y a quasiment autant de « mobiles » chez les classes populaires (employés, ouvriers) que chez les cadres et professions intellectuelles supérieures, et les professions intermédiaires, il ne s'agit pas des mêmes types de mobilité : ils connaissent globalement moins de promotion et de mobilité interne, mais davantage de mobilité externe, de temps passé au chômage, de changement de secteurs d'activités. Par ailleurs, la mobilité s'accompagne moins souvent d'une augmentation de salaire, et plutôt d'une stabilité des tâches d'encadrement. Ces auteurs proposent alors une typologie en 5 groupes de « mobiles » et un groupe d'immobiles (sur les 5 ans).

Classe 1 : externe, chômage et maintien dans la profession (où l'on observe une surreprésentation des personnels de service direct aux particuliers, et des ONQ de type artisanal).

Classe 2 : externe, chômage et changement de fonction et de secteur (surreprésentation des employés de commerce et des ONQ de type industriel).

Classe 3 : mises à son compte (surreprésentation des OQ de type artisanal, chauffeurs, ouvriers agricoles).

Classe 4 : interne horizontal (surreprésentation des employés de la FP, des policiers et militaires, des OQ du transport).

Classe 5 : Interne promotionnel (surreprésentation des employés administratifs d'entreprise, des OQ de type industriel).

Les données qualitatives recueillies lors de ce projet font écho à ces analyses quantitatives : les parcours professionnels des membres de ménages rencontrés se caractérisent par de multiples mobilités, qui sont souvent externes avec changements d'activité professionnelle (parfois entrecoupés de périodes de chômage). Ainsi, les parcours proches de la classe 2 (mais appréhendée sur une durée plus longue que les 5 années rétrospectives des enquêtes FQP) sont les plus courants. Les « immobiles » sont peu nombreux et sont plutôt des hommes, de même que pour les quelques trajectoires de mise à son compte que comporte le corpus.

Inversement, sans surprise, de nombreuses femmes du corpus ont des parcours caractérisés par une forte mobilité externe, avec plusieurs changements d'activité professionnelle, des phases de reconversions, quand il ne s'agit pas de périodes de chômage, d'inactivité professionnelle, et une forte proportion de temps partiel. On peut prendre comme exemple le parcours de Florence Torelli, particulièrement heurté, qui a été successivement femme de ménage, ouvrière en usine, chauffeur-livreur dans la restauration collective, employée administrative d'entreprise, téléopératrice avant d'être employée de grande surface au moment de la réalisation de la monographie. Max, son mari, s'il a plusieurs fois changé d'entreprises dans l'intervalle, est resté ouvrier non qualifié, avant de connaître une petite promotion interne suivie d'une rétrogradation. On note ainsi des mobilités fréquentes au sein de l'emploi féminin peu qualifié (ouvrière en usine, vendeuse, caissières, métiers des services à la personne...). Ces trajectoires féminines plus heurtées et discontinues renvoient à des éléments qui sont bien connus, notamment le fait que les charges familiales, non seulement concernant les descendants mais aussi les ascendants, pèsent plus spécifiquement sur les femmes et constituent une entrave à leur vie professionnelle (Daune-Richard, 1983 ; Testenoire, 2001). Nous avons ainsi plusieurs cas de femmes qui quittent les métiers du commerce ou de l'hôtellerie jugés insuffisamment compatibles avec la vie de famille et s'orientent vers les métiers du care (assistante maternelle, ATSEM, aide-ménagère...) pour ces raisons-là. Par exemple, Régine Leblanc arrête de travailler pendant deux ans à la naissance de sa première fille ne trouvant pas de mode de garde (elle travaillait en horaires décalés), puis passe l'agrément d'assistante maternelle à la naissance de sa deuxième fille. Cette activité de garde d'enfants à domicile représentait à ses yeux un bon compromis entre sa volonté de travailler et d'avoir un salaire et ses charges de mère de famille qu'elle tenait à assumer en « bonne mère ». Cependant très attachée à l'emploi, elle n'a pas apprécié lors de ses années d'inactivité pour garder ses filles en bas âge d'être l'« ayant droit » de son mari pour la sécurité sociale. Elle a « géré » ses filles depuis leur naissance sachant que son mari travaillait en horaires décalés. Ce fut une période d'inactivité contrainte : si sur le moment elle fit de nécessité

vertu en mettant en avant sa présence auprès de ses filles en bas âge, 20 ans après, elle insiste surtout dans les entretiens sur le « sacrifice » ainsi consenti, sur les cotisations perdues pour la retraite, sur le salaire qui lui a manqué les condamnant à « une vie chiche ». Comme assistante maternelle, elle gagne un salaire tout en travaillant chez elle : elle justifie son entrée dans cette activité par sa conception de son « rôle de mère » (faire manger ses filles à la maison plutôt qu'à la cantine) et par le souci de s'épargner les contraintes du salariat (trajets, supervision des chefs que connaissent ouvrières et employées de commerce) mais elle explique aussi avoir effectué un calcul : elle a décompté d'un salaire de vendeuse au smic le coût des déplacements et de la garde de ses filles chez une nourrice et réalisé qu'elle gagnerait autant en étant assistante maternelle à la maison.

Le corpus comprend également un certain nombre de parcours plus nettement ascendants (proche de la classe 5), souvent en lien avec des reprises « d'études » sous différentes formes : passage du permis poids lourds, obtention d'un diplôme académique comme un bac pro ou un CAP, préparation et passage des concours de la fonction publique... Sur les 49 enquêté.e.s qui composent les 26 ménages du corpus, 24 personnes font état d'éléments de ce type, avec parfois plusieurs éléments successifs, le tout avec une « rentabilité » variée sur le plan de la trajectoire professionnelle. Par exemple Manou Audouin, après avoir directement travaillé après l'obtention de son BEP secrétariat, reprend une première fois ses études pour obtenir un bac STT et faire une année de faculté d'anglais. Quelques années plus tard, elle suit une formation dans le transport et logistique sans obtenir de diplôme. À nouveau quelques années plus tard, elle passe le BAFA pour travailler dans un centre socio-culturel, puis le DAEF, diplôme nécessaire pour exercer sa profession actuelle (au moment de la réalisation de la monographie) d'assistante familiale. Cette particularité des membres de notre corpus est probablement à mettre en lien avec des biais de recrutement et d'auto-sélection des enquêté.e.s qui se sont prêtés au jeu de cette recherche.

3. Des ménages en quête de respectabilité : l'intrication des trajectoires résidentielles, conjugales et professionnelles

Les monographies de ménage réalisées permettent de comprendre à quels points les mobilités professionnelles sont étroitement entremêlées aux mobilités résidentielles, et que derrière ces liens se cachent plus généralement des formes de quête d'une respectabilité populaire qui animent les membres des ménages rencontrés.

Ainsi, l'histoire de Mireille et Roger Monteil peut être lue comme l'accession progressive du ménage, sous l'impulsion de Mireille et malgré la réserve de Roger, à une position sociale plus conforme à celle dont Mireille aurait dû être l'héritière immédiate. À cet égard, la carrière résidentielle du couple témoigne de son reclassement, mais aussi de la disparité des ressources dont disposent chacun des membres du ménage. Mireille et Roger sont tous deux nés à la campagne, dans des familles d'agriculteurs. Mais Mireille est la fille unique d'agriculteurs confortablement installés dans une ferme qui leur appartient. Roger est, quant à lui, le troisième fils de paysans pauvres. Il ne pourra s'installer à la ferme, et ayant été interrompu dans ses études, il se tourne vers la mécanique et plus particulièrement le machinisme agricole. De son côté, Mireille rêve de devenir « employée aux écritures » mais surtout d'aller à la ville, ce qu'elle énonce d'emblée comme une condition *sine qua non* de son mariage avec Roger. Lorsque Mireille et Roger arrivent à « la ville », au début des années 1960, ils n'ont de travail ni l'un ni l'autre. Si Mireille n'a, en dehors de son certificat d'études, aucun diplôme professionnel et aucune expérience susceptible d'être valorisée sur le marché du travail, Roger peut, en revanche, se prévaloir de son diplôme de réparateur en machinisme agricole. Ainsi, il va vite trouver une situation conforme à ses diplômes, et à ses aspirations en se stabilisant au sein d'un grand établissement de vente et de réparation de tracteurs. Mireille trouve d'abord des ménages à faire, puis des emplois de vendeuse. La migration de la campagne vers la ville, dont elle a rêvé au point d'en faire une condition à son mariage, s'est traduite pour elle par un déclassement social : sa position sociale en ville est nettement inférieure à celle de ses parents à la campagne.

Elle mettra dix ans à trouver enfin un emploi plus gratifiant de secrétaire dans une agence matrimoniale, permettant enfin au couple d'accéder à la propriété. Ils font construire, dans un quartier populaire. Mais quelques années plus tard, contre l'avis de Roger qui se trouve bien dans sa maison et son quartier, ils choisissent de vendre pour s'installer dans un pavillon situé dans une commune en périphérie de la ville : « *Oui, et je suis revenue à la campagne... Je voulais la ville et je reviens à la campagne...* » s'étonne ainsi Mireille. Le quartier où ils s'installent est nettement plus cossu que le précédent et la mobilité résidentielle coïncide également avec la stabilisation professionnelle de Mireille : l'agence matrimoniale qui l'employait a fermé et Mireille s'est retrouvée au chômage. C'est alors qu'elle passe un concours de recrutement à L'ANPE, qu'elle réussit et qui lui permet d'accéder à un emploi certes modeste – « *employée aux écritures, agent administratif si tu veux !* » - mais assuré. Un emploi de bureau, qu'elle occupe jusqu'à la fin de sa vie professionnelle. Roger souligne à quel point cette trajectoire résidentielle est impulsée par sa femme, soucieuse de restaurer une position sociale d'abord compromise :

« C'est elle qui m'poussait ! Moi... Moi j'me contentais d'un peu, tu sais... C'est vrai, j'étais habitué dans mon enfance... Parce qu'elle, elle, a vécu à un niveau au-dessus de moi, là-bas avec ses parents, hein... »

Originaire de l'ouest de la France, Régine et Hervé Leblanc ont d'abord eu un projet de sortir du chômage et de l'enchaînement des contrats courts, projet qui les a conduits en région parisienne où Hervé a été recruté comme chauffeur de bus dans une société sous-traitante d'ADP. Dix ans plus tard, voulant fuir les HLM où ils résidaient, et permettre à Régine d'exercer plus facilement son activité d'assistante maternelle (elle subissait dit-elle la concurrence des nounous « au noir » nombreuses dans la cité HLM), ils reviennent dans l'ouest, où leur parcours témoigne de leur volonté de fuir les catégories du bas de la hiérarchie sociale : d'abord installé dans un quartier populaire de grands ensembles, ils achètent trois ans après un appartement dans un quartier plus chic. La taxe foncière et les charges de copropriété (900 euros par trimestre) grèvent considérablement le budget du couple qui se sentent aussi « à l'étroit » en appartement du fait de l'activité de Régine qui accueille chez elle plusieurs petits enfants. Cinq ans plus tard, le couple décide de revendre l'appartement pour s'installer en périphérie de cette grande ville de l'ouest. Ils contractent alors un crédit-relais, et en pleine crise financière, ont du mal à revendre. Payant le crédit-relais pendant un an et trois mois, leurs économies sont englouties, et ils se trouvent plongés dans une situation délicate d'autant que Régine rencontre au départ des difficultés pour trouver des contrats de garde dans sa nouvelle commune de résidence. Cette période de « *creux de la vague* » a profondément marqué Régine : ils sont « *retombés* », elle a « *paniqué* ».

« [...] il ne nous restait plus que 100 euros pour acheter à manger pour quatre... On ne s'habillait plus, on ne se chaussait plus, on allait plus chez le coiffeur... Enfin... Les lunettes, qui avaient déjà attendu longtemps, elles ont encore attendu jusqu'à 2010, hein, pour que je les change... »

L'enquête par monographie permet de restituer le parcours des époux Leblanc non simplement comme une trajectoire de stabilisation professionnelle mais surtout comme une quête de respectabilité sociale : échapper à la pauvreté et à une « *vie chiche* », bien éduquer ses enfants (suivre leurs devoirs, ne pas les laisser à la cantine...), « *sortir* » la famille des quartiers HLM, et permettre aux deux filles d'échapper à une condition de salarié.e subalterne (les deux poursuivent au moment de la monographie des études en BTS) sont des dimensions indissociables de leur rapport au monde. L'ensemble de ces dimensions doit être pris en compte pour comprendre les choix et les bifurcations de leurs parcours, autant résidentiels que professionnels.

D'autres monographies mettent également en lumière comment la quête d'une respectabilité sociale peut être une alternative à une carrière professionnelle satisfaisante : c'est notamment le cas des femmes au foyer (deux dans le corpus), mais pas uniquement. Françoise Cordier a été par exemple

ouvrière dans la même usine pendant 40 ans sans réelle promotion, à l'inverse de son mari Daniel, ouvrier également mais qui a grimpé les échelons jusqu'aux marges de l'encadrement. Françoise répète à plusieurs reprises n'être « *que* » ouvrière, et être « *juste au ras des pâquerettes* » professionnellement. Cependant, sa position dans l'espace social local semble être la résultante de bien d'autres éléments que de sa seule situation professionnelle. Ce couple a ainsi eu très tôt le souci de « *sortir les enfants de l'usine* » par un suivi attentif de la scolarité et d'obtenir un « *petit mieux* » professionnel pour leurs enfants (leur fils est devenu surveillant pénitentiaire et leur fille est infirmière).

Cette intrication entre parcours professionnels et résidentiels n'est évidemment pas l'apanage des ménages comportant une assistante maternelle, même si elles ont la grande particularité d'exercer leur activité professionnelle dans leur foyer et que tout changement dans leur cadre de vie est également un changement portant à conséquences professionnelles. Pour Barbara et Denis Marronnier, c'est la naissance de leur premier enfant qui les incite à quitter Argenteuil et plus généralement le spectre des « *banlieues pourries* » pour acheter dans une ville « *à la campagne* » (car ils n'ont pas les moyens d'acheter plus près de Paris). Le prix à payer pour Barbara : l'éloignement de son lieu de travail, et des temps de transport conséquents (2h/jr) qui jouent beaucoup dans sa décision de se mettre en congé parental à la naissance de son second, bien que son salaire soit supérieur à celui de son mari. Or, depuis que Barbara est en congé parental, ils dépensent plus qu'ils ne gagnent et puisent dans leurs maigres économies. Autrement dit, ils s'appauvrissent, et ont même craint un moment de perdre leur maison. Denis travaille au noir pendant les vacances pour arrondir les fins de mois, et permettre au maximum de maintenir leur niveau de vie (départ en vacances, école privée des enfants, loisirs coûteux comme l'équitation) : issus de familles modestes, ils se disent « *partis de rien* » et ne veulent surtout pas « *retourner à la case départ* ». Au moment de la monographie, Barbara envisage de reprendre le travail en gardant des enfants à domicile, revenu qui peut se cumuler avec l'allocation de congé parental allouée par la CAF. Ainsi, même si elle gagne peu d'argent en plus, ils ne perdront aucun revenu et n'auront pas de frais de garde supplémentaires pour leur troisième enfant, puisque Barbara pourra continuer à la garder. Elle est confortée dans cette idée par sa voisine, dont elle est proche, et qui après des études supérieures en psychologie est devenue assistante maternelle. Barbara a ainsi passé un CAP petite enfance et le concours d'ATSEM pour entamer sa reconversion – dont on ne sait si elle sera définitive – dans les métiers de la petite enfance. On est donc face à une situation de déclassement professionnel (et salarial) mais qui est présentée comme temporaire et surtout compatible avec les choix familiaux faits pour la garde des enfants. Alors que Barbara figure parmi les plus diplômés de notre corpus (elle a une licence de management) et qu'ils occupent tous deux des emplois stables de la fonction publique, le couple est de ceux dont la situation économique est la plus précaire (ils sont parmi ceux qui ont les revenus par unité de consommation les plus faibles). Chez les Marronnier comme chez les Leblanc, l'étude conjointe des trajectoires professionnelles et résidentielles met en lumière la fragilité potentielle de ces ménages, dont la position sociale n'est finalement pas très assurée : basculement potentiel dans la pauvreté, fonte des petites économies, sont des menaces réelles dans des parcours marqués par la difficulté à concilier le rêve de la propriété immobilière et le désir de fuir les quartiers populaires avec leur vie professionnelle.

Ce sont ces menaces qui sont venues bouleverser la situation du ménage composé de Clément Jacquet et Elodie Paillé. Au départ de la réalisation de la monographie, le couple est propriétaire d'un pavillon de deux chambres dans un quartier résidentiel pavillonnaire en banlieue parisienne. Alors que Clément était facteur, et Elodie engagée dans une trajectoire professionnelle ascendante qui devait la mener d'un poste de vendeuse vers celui d'adjointe à la direction d'un magasin, « *le rêve d'une vie* » que représentait l'accession à la propriété s'écroule : ils cherchent à vendre leur maison depuis un an et la maison se délabre. En effet ils ne s'en sortent plus avec le remboursement du crédit sur 30 ans qu'ils ont pris depuis qu'Elodie a perdu son CDI et qu'elle n'arrive pas à retrouver d'emploi stable. Clément est en train de quitter son emploi à La Poste, notamment parce que ses aspirations à l'évolution professionnelle ne trouvent pas à se réaliser dans cette entreprise (il se voit notamment commercial), et ils attendent la naissance de leur premier enfant. Finalement pour

espérer « rebondir », ils doivent se résoudre à vendre à perte et à prendre un petit emprunt pour compléter le remboursement anticipé des intérêts et du capital. Le couple emménage alors dans une petite maison en location dans Le Loiret, dans un village très rural, vantant en entretien leur nouveau cadre de vie.

Ce rejet de la ville doit aussi se comprendre comme un rejet de la solution alternative du logement social. En effet, une autre solution que celle de la location lointaine aurait été de faire une demande de HLM tout en restant dans la zone. On peut supposer que passer d'un statut d'accédant à la propriété à celui de locataire en HLM aurait représenté un déclassement résidentiel trop difficile à assumer. Plus largement, leur choix initial d'acheter un pavillon correspondait à une volonté de mettre à distance les HLM dans lesquels ils ont tous les deux habité durant leur enfance. Pour Clément notamment, cette accession était la traduction dans le domaine du logement de la petite ascension sociale qu'il a connu par rapport à ses parents. Dès lors, l'option du logement social ne fait pas partie de l'univers des possibles : « *ça se fait pas. On n'est pas des cas soc' quand même !* » s'insurge Clément. À la fin de la réalisation de la monographie, Elodie et Clément sont donc tous les deux au chômage, parents d'un jeune enfant et dans une grande incertitude professionnelle. Pris dans de très fortes aspirations à l'évolution professionnelle et sociale, le couple dit avoir visé « *trop haut* » et tendent à présent à modérer leurs aspirations : Clément notamment envisage de travailler comme agent d'entretien des espaces verts.

Si, comme on l'a rappelé plus haut, les femmes du corpus ont connu des trajectoires plus discontinues et mobiles que les hommes, c'est bien évidemment parce que les membres d'un même ménage ne sont pas dans une situation équivalente face aux marchés du travail, aux contraintes et aux opportunités qu'il contient. L'approche monographique permet de souligner la très forte intrication des dimensions professionnelles et conjugales dans l'analyse des trajectoires de mobilités professionnelles. Paradoxalement, au sein de notre corpus, ce sont les deux cas de femmes séparées qui apportent les éléments les plus contrastés sur ce thème : pour Sylvie Barderon, le « ménage » était une ressource, dans la disparition l'entraîne dans une chute sociale. Inversement, il faut se débarrasser du « ménage » pour espérer concrétiser une mobilité professionnelle vécue comme une ascension. Pour ces deux femmes, la trajectoire professionnelle reste opaque, si on n'étudie pas simultanément dans le détail ce qui se passe sur le versant personnel et conjugal.

Sylvie Barderon fait actuellement du ménage chez des particuliers, complétés par le RSA. Elle habite avec son second fils dans une ville très pauvre du Nord et est prise en charge dans le cadre d'une action éducative en milieu ouvert. Elle fait alors figure de membre des fractions basses des classes populaires au sein de notre corpus de monographies. Mais elle a longtemps travaillé comme coiffeuse (ce qui reste à ses yeux son « vrai » métier) et vivait à l'époque avec un dépanneur automobile dans un garage (niveau BTS) qui deviendra mécanicien de la SNCF, avec qui elle a eu un premier fils. Lorsqu'elle découvre l'infidélité de celui-ci, elle choisit de divorcer et sa vie bascule (elle dit s'être « *laisser couler* » à partir de là). Elle tombe en dépression, arrête de travailler, se remet en couple avec un homme mendiant, alcoolique et violent, avec qui elle fait rapidement un enfant. Le récit de sa trajectoire est celui d'une (re)quête d'une normalité perdue : renouer des liens avec son fils aîné dont elle a perdu la garde, suivre son cadet pris en charge par les services sociaux et très turbulent, échapper à l'emprise du père de celui-ci tout en le laissant exercer ses droits de père octroyés par le juge. Ayant quitté son métier de coiffeuse depuis trop d'années, et très prise en tant que mère célibataire d'un jeune garçon « à problèmes », elle a du mal à se projeter dans un avenir professionnel. Sylvie est consciente de la fragilité de sa position, qu'elle situe entre ceux qui n'ont rien et ceux qui ont beaucoup : « *C'est mal fait... parce que je travaille en fait. Donc en France, faut pas travailler du tout ou travailler beaucoup... enfin gagner très bien sa vie. On ne peut pas être au milieu. Incroyable !* ». L'histoire de Sylvie montre avant tout sa fragilité face au divorce. Elle est touchée profondément et fini par « perdre pied ». Le prix à payer est cher, car les événements qui suivent la font perdre sa profession (pas uniquement son travail) et sa stabilité familiale. Elle met 10 ans pour pouvoir réorganiser sa vie et subi encore aujourd'hui les conséquences de cet « écart » de trajectoire.

Du côté de Véronique Delage, son engagement fort dans une logique sinon de promotion professionnelle et sociale, du moins de « sortie par le haut » du métier d'assistante maternelle est indissociable de sa remise en cause de sa condition « traditionnelle » de femme. Après deux échecs au baccalauréat, Véronique quitte le foyer parental pour fuir un père alcoolique et violent. Elle se met rapidement en couple et trouve des emplois de vendeuse (pendant près de 8 ans, dont 3 ans en congé parental). Lors de ce congé, elle songe à devenir assistante maternelle, métier auquel elle était familiarisée puisque sa mère étant gardienne d'enfants, mais son mari (d'abord intérimaire en usine avant de trouver un poste de gardien de bibliothèque) s'y oppose d'abord, ne souhaitant pas que son quotidien soit bousculé par les allées et venues des parents. Véronique finit par le convaincre en faisant valoir notamment que son emploi supposait toute une organisation logistique et le recours à un mode de garde pour leurs deux enfants a un coût conséquent. Mais sa présence à la maison a contribué à accroître une tendance à la remise de soi de son mari : lors de la monographie, elle se plaint d'être devenir « *la bonne de tout le monde* », des enfants gardés, de ses enfants, de certains parents et surtout de son mari. Elle a ainsi fini par se séparer de lui, décision difficile à prendre alors qu'ils occupaient le logement de fonction de celui-ci. Dans les entretiens, elle stigmatise durement à plusieurs reprises son mari : ses postures relâchées (« *avachi devant sa télé* »), sa passivité (il ne sort presque jamais ses enfants et les laisse jouer devant l'ordinateur, les consoles de jeux ou la télé quand il les garde) et son comportement d'homme « *traditionnel* », qui ne faisait presque rien à la maison. Son mari, en renvoyant à la passivité populaire, semble l'irriter aussi parce qu'il l'assigne à elle à une position plus basse, à un style « populaire » dont elle veut se démarquer. En somme, il lui fallait quitter ce mari qui lui faisait honte tant vis-à-vis des parents des enfants gardés, souvent issus des milieux culturellement plus favorisés, que des parents d'élèves de l'école où elle est très investie.

De nombreux indices suggèrent ainsi que Véronique réfléchit souvent à un changement de métier, en discute avec des connaissances, que ses enfants l'y encouragent (sa fille lui dit que ça se voit qu'elle est malheureuse de rester à la maison). Elle a de nombreuses connaissances sur les diplômes nécessaires pour entrer dans tel emploi, sur les possibilités d'entrer par validation, ou titularisation, et une vision réaliste et explicite de ce qu'elle aurait à gagner ou perdre dans d'autres emplois. Ainsi, elle envisage une VAE pour obtenir une validation de son bac, s'est inscrite au rectorat et dans les mairies pour faire des remplacements (ce qu'elle n'a jamais pu faire à cause des enfants qu'elle a en garde). Véronique voudrait désormais être ATSEM et passe le concours pour la quatrième fois en 2014. Elle obtient environ 17 aux écrits (QCM) mais ce n'est pas suffisant. C'est clairement le métier qu'elle souhaite le plus vivement exercer, parmi tous ceux qu'elle évoque. Elle dit vouloir « *travailler sur l'extérieur* » plus que rester chez elle. Le CAP petite enfance qu'elle a obtenu et surtout le stage en école maternelle l'ont renforcée dans son souhait de travailler « *dehors* ». Chez Véronique Delage, la séparation conjugale est un révélateur important de son rapport à la mobilité professionnelle.

Les apports du dispositif de monographies de ménages sont donc multiples. Le fait de réaliser des entretiens avec plusieurs membres du ménage, de façon successive ou conjointe, permet en particulier de faire émerger des différences voire des tensions entre les membres du ménage. Le dispositif est également intéressant pour identifier les influences réciproques qui se jouent au sein des ménages, par exemple par les discussions qui contribuent à ouvrir, consolider ou à modifier le champ des possibles professionnels.

Références bibliographiques

Amossé, T., & Ponthieux, S. (2011). Les individus font-ils bon ménage ? *Travail, genre et sociétés*, 26(2), 19-22.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

- Castel, R. (1981). *La Gestion des risques. De l'antipsychiatrie à l'après-psychanalyse*. Paris : Minit.
- Chapoulie, S. (2000). Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle. *Économie et Statistique*, 331, 25-45.
- Chenu, A. (1993). Les ouvriers et leurs carrières : enracinements et mobilités. *Sociétés contemporaines*, 14-15, 79-91.
- Daune-Richard, A.-M. (1983). Travail professionnel et travail domestique : le travail et ses représentations au sein de lignées féminines. *Travail et Emploi*, 17, 49-55.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonance culturelle et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Mauger, G., & Pouly, M.-P. (2019). Enquêter en milieu populaire. Une étude des échanges symboliques entre classes sociales. *Sociologie*, 10(1), 37-54.
- Schwartz, O. (1998). *La notion de "classes populaires"*. Habilitation à diriger des recherches en Sociologie, Université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Testenoire, A. (2001). Les carrières féminines : contingence ou projet ? *Travail, genre et sociétés*, 5(1), 117-133.

Atelier 6 – Parcours en formation initiale

Sous l'universalité (du service civique) les parcours (des jeunes)

Gérald Houdeville*, Romain Perrier**, Charles Suaud**

« Tout jeune de moins de 25 ans peut demander à s'engager pour faire l'expérience du vivre ensemble, de la citoyenneté et de l'intérêt général » déclare le président Hollande aux lendemains des attentats parisiens de janvier 2015 réaffirmant l'universalité du service civique. Guillaume, 18 ans, en cours de service civique quand nous l'interviewons (cf. encadré ci-dessous), n'en a jamais entendu parler avant que sa mère ne voit un reportage à la télévision et l'inscrive : « La seule chose que je me dis en arrivant, c'est je vais avoir une paye. Au début c'est ça, 600 euros et quelques ». Comment comprendre l'écart entre l'affirmation d'objectifs officiels et le ressenti d'un jeune en service civique qu'il ne faut sans doute pas trop rapidement qualifier d'« engagement » ?

Une enquête sur les usages du service civique

L'enquête, conduite en deux temps à partir du printemps 2016 à la demande d'un service d'une direction régionale Jeunesse et Sports, a consisté à s'entretenir auprès de jeunes en service civique dans cette région. Tout d'abord, nous avons interrogé des jeunes en cours de service civique [n=38] dont la situation était caractérisée par la mise en suspens de leur scolarité (des dernières années du collège aux premiers temps de l'enseignement supérieur) – trois parmi nos premiers enquêtés étaient toutefois diplômés d'un CAP – souhaitant faire un service civique pour donner un nouveau tour à leur trajectoire. Les questions posées à ces jeunes ont porté sur leur prise de connaissance et les modalités de leur venue au service civique, leur histoire personnelle, leur expérience du service civique et leur rapport à l'avenir. Nous avons interrogé, au cours d'une deuxième vague d'entretiens, une partie des jeunes rencontrés la première fois [n=10] et des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur [n=8] après qu'ils aient, les uns et les autres, achevé leur service civique depuis plusieurs mois. Il s'agissait d'interroger les diplômés du supérieur sur les quatre thèmes vus dans les premiers entretiens ; il s'agissait aussi de savoir ce qu'étaient devenus les jeunes (les diplômés du supérieur et les autres) et si le service civique avait contribué à infléchir leur trajectoire.

1. Le service civique, qu'est-ce que c'est ?

Dispositif rencontrant un succès notoire (plus de 350 000 « volontaires » depuis la création de l'Agence nationale en 2010), le service civique procède de l'histoire de la fabrique du citoyen à la française et des formes données à la politique d'encadrement de la jeunesse suite à la suppression de la conscription armée masculine obligatoire (1997). On ne s'étonnera pas que, conçu comme une instance pédagogique d'État (mobiliser et encadrer les jeunes par l'engagement est le leitmotiv de ses promoteurs (Blanchet, Serres, 2017)), le service civique ait été sans cesse modifié par une série de lois s'employant au cours des années 2000 à répondre aux problèmes sociaux posés aux responsables politiques (chômage, décrochage scolaire, délinquance, violences, etc.).

La grande généralité des objectifs visés par les promoteurs du service civique (*Ibid.*) a conduit de façon assez prosaïque à se demander comment un tel dispositif est reçu par ses destinataires, compte tenu de leur nécessaire hétérogénéité (le dispositif est universel, ouvert à tous) : jeunes certes ils le sont tous mais plus ou moins. Ils peuvent être mineurs et faire un « service civique

* UCO d'Angers.

** Université de Nantes, chercheur associé au centre associé Céreq de Nantes.

combiné » les obligeant à suivre un temps scolaire au cours de la semaine à côté des temps de mission comme les autres volontaires. Ils peuvent être diplômés ou non, le cas échéant de l'enseignement supérieur ou non, ayant décrochés dès les classes du collège ou bien au cours des années au lycée. Au moment de faire un service civique, ils disposent de ressources inégales en fonction de ce dont dispose leur famille et de ce que ses membres sont prêts à leur accorder en matière de soutien, à commencer par les démarches à effectuer pour faire un service civique. En somme, entendre les jeunes dans leur diversité de parcours, de ressources et d'intérêts, permet de comprendre ce que le service civique signifie dans les faits, ce qu'il fait aux jeunes et ce qu'ils en font « à la lumière de ce qui s'est passé avant dans les existences en famille, à l'école et de ce qui se passe dans la même séquence [de leur vie] dans les autres lieux et les autres relations » (Bordiec, 2018). La parole de jeunes en service civique, à l'instar de Guillaume cité plus haut, mise en relation avec leur situation apparaît comme un bon test de ce dispositif en permettant de s'interroger au sujet de savoir quel sort est réservé aux jeunes ayant suivi telle ou telle trajectoire (scolairement heurtée ou bien au contraire conforme au cursus normal), enjoins de trouver rapidement une place ou au contraire bénéficiant d'une situation à distance de l'urgence à se placer. De leur côté, comment les jeunes s'approprient-ils cette « opportunité » au regard de l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes, de l'école (et plus largement des études, de la formation) et de leur devenir, façonnée tout au long de leur parcours ? Le fait qu'ils puissent justifier spontanément leur investissement dans le service civique par des motivations éloignées des principes officiellement prônés les condamne-t-il à être stigmatisés comme utilitaristes au prétexte de leur usage déviant d'un dispositif public ?

2. Les parcours de relégation de décrocheurs scolaires

Donner le primat aux usages effectifs du service civique sur les principes invoqués par les acteurs institutionnels qui le promeuvent revient à examiner les conditions de vie dans lesquelles les jeunes sont au moment de leur décision. C'est la description fine de leur situation, parfois à distance de l'école et fort éloignée du marché du travail, qui permet de comprendre les différentes manières dont ils s'approprient le service civique.

Les jeunes rencontrés passés par une classe de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire font état de parcours émaillés de séries d'échecs, de transferts d'établissements scolaires, de demandes inabouties de stage, de recherches vaines de structures d'accueil, de passages, en dernier recours, par des foyers. Ils évoquent les nombreuses démarches effectuées mais restent, objectivement et subjectivement, dans des situations difficiles que l'absence de certification scolaire rend sans issue, *a fortiori* pour les mineurs.

Des jeunes dans l'urgence

Dans l'esprit des jeunes sans diplôme, tout les convainc de leur non-existence sociale et que leur situation ne peut s'améliorer, que rien ne peut leur permettre de s'en affranchir. Jeanne, qui a 19 ans et vit chez ses parents (père employé municipal et mère au foyer), a arrêté l'école en seconde ; elle fait un service civique dans un EHPAD au sein duquel elle fait de l'animation. Son parcours d'avant le service civique est marqué par la relégation :

« Mon parcours ! Déjà je n'avais pas de situation, pas de travail. J'avais arrêté l'école à l'âge de 16 ans. J'étais en seconde dans la vente alimentaire sauf que j'ai voulu arrêter parce que j'aimais pas du tout. Du coup, j'ai pas trouvé de lycée après et je voulais du travail parce que j'avais pas de diplôme. Et sans diplôme, c'est très dur de trouver du travail, surtout que j'étais mineure. Après, quand j'ai eu 18 ans, j'ai fait des CV et des lettres de motivation mais rien n'y a fait parce que j'avais pas de diplôme. Du coup, j'ai pas été acceptée et moi je ne voulais pas travailler dans la vente. J'ai été dans les cuisines, dans la restauration mais c'est pareil, sans diplôme, c'est pas possible. Dès que j'ai su que je trouverai pas de boulot, j'ai décroché. Mes parents me disaient : "Il faut que tu trouves du travail, tu vas pas rester là à rien faire !" Et puis je voulais avoir de l'argent quand même. Et puis j'ai rien trouvé. »

À des degrés inégaux de rejet scolaire et de précarité dans la déscolarisation, ce sont des histoires

d'exclusion ou de relégation de toute sorte que les jeunes racontent (« Ils m'ont virée », « Ils m'ont mis dans telle section », etc.). Les recherches de stage par exemple ne sont le plus souvent que des démarches n'aboutissant pas, apportant la preuve que le champ des possibles en dehors de l'école et sans l'école est bouché. À mesure que le temps passe, l'écart entre leur situation et la double injonction à « se trouver » et à « se placer » s'agrandit. Leur situation économique et les encouragements (ou condamnations parentales) participent également à les placer dans une situation de plus ou moins grande urgence à trouver une activité rémunératrice, à, enfin, « faire quelque chose ».

Les propos que rapportent ces jeunes relégués voire exclus sont ceux d'individus démoralisés éprouvant un fort sentiment de vide. Vide d'activités, vide de soi qui s'exprime à travers le sentiment de ne « rien faire », la conviction qu'ils ne (se) sortiront jamais de la nasse et de l'état de grande souffrance dans lequel ils sont plongés, qui ne peut que contribuer à renforcer leur mise à l'écart.

3. Les parcours provisoirement suspendus de décrocheurs de l'enseignement supérieur

Quand la scolarité s'allonge chez les volontaires de service civique, les ruptures scolaires sont surtout liées à de mauvaises orientations ayant conduit à des échecs parfois répétés : un an, deux ans en première année de l'enseignement supérieur sans parvenir à passer en deuxième année. Refusant des choix de filières ne leur convenant pas, ils ne rejettent pas pour autant l'éventualité d'orientations nouvelles. L'échec au cours de la première année à l'université par exemple n'empêche pas ces jeunes de formuler un nouveau projet. Cela ne veut pas dire que ce type d'échec soit sans conséquence en matière d'image et de confiance en soi qu'il leur faut restaurer.

Des jeunes désorientés

Dans ce cas, ce sont de mauvaises orientations scolaires soldées par des échecs, parfois répétés, que les jeunes ont connus mais qui n'ont pas entamé leur volonté de durer dans le système scolaire. Alix a 20 ans et vit avec son copain. Son père est gendarme et sa mère au foyer, malade, ne peut pas travailler. Elle fait son service civique au sein d'un mémorial. Alix a fait une première année d'anglais à l'université puis a consacré une partie de l'année qui a suivi à une formation en informatique. Après deux ans d'enseignement supérieur, elle n'a décroché aucun diplôme et a connu deux échecs :

« À la base j'étais en BTS, donc SIO, services informatique, enfin en BTS informatique et ça me plaisait pas du tout. Avant j'avais fait une seconde générale dans un lycée et mes première et terminale pro dans un autre. Après mon bac j'ai fait une fac d'anglais qui n'a pas été concluante parce que j'avais pas le niveau en sortant de bac pro. Donc je me suis réorientée vers un BTS. La fac d'anglais, j'ai pas réussi. Du coup j'hésitais entre continuer dans un BTS de secrétariat qui allait dans la continuité de mon bac ou bien me retrouver plus vers le développement de jeux vidéos qui est quelque chose qui m'a toujours passionné et vu que j'avais un ami qui était dans le BTS SIO qui m'a dit : "Ben, y a une option développement et tout"... sauf qu'en fait c'était "développement de sites internet", quelque chose que j'aimais pas du tout. Donc ben j'ai été déçue et du coup je voulais arrêter mais pas arrêter et rien faire derrière, rester chez moi à attendre que le temps passe. J'ai dit "j'arrête une fois que j'ai un travail". J'ai pas trouvé de travail mais du coup j'ai trouvé le service civique et du coup j'ai arrêté. »

L'itinéraire de formation d'Alix fait apparaître que le premier accroc, survenu au terme de la première année de faculté d'anglais, ne l'empêche pas de rebondir sur un projet de travail dans le domaine des jeux vidéo justifiant une nouvelle orientation scolaire (BTS informatique) qui, par manque d'information, s'est avérée ne pas correspondre à ses attentes. Le parcours d'Alix est emblématique de ces jeunes qui trouvent, sur la base d'une scolarité plus longue et d'un âge un peu plus avancé, les ressources pour élaborer un projet de vie qui les propulse dans le temps même si une succession d'échecs et de fausses orientations les a contraints de modifier ou de remettre à plus tard celui-ci. Ils ne sont plus dans l'état d'urgence qui caractérisait les jeunes précédemment observés même si toute une phase de restructuration préalable

s'impose à eux aussi que des orientations malencontreuses ont malgré tout abimés. Tout se passe comme si la possibilité de se projeter dans le temps supposait – pour commencer – de reprendre pied dans le présent.

Un échec au cours de la scolarité post bac peut être très douloureux mais, en même temps, une scolarité prolongée permet l'acquisition de dispositions à évoluer dans un cadre temporel plus large dans lequel il devient possible d'inscrire des projets à plus long terme. Un échec de ce type ne remet pas nécessairement en cause tout autre et nouveau projet d'études ou de formation.

4. Le « calendrier de maturation » étudiant (Chamboredon, 2015)

Par contraste avec les situations des jeunes précédemment considérés, celles de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur rencontrés s'avèrent conformes aux images souvent véhiculées aujourd'hui du jeune étudiant en « apesanteur sociale » bénéficiant à plein du régime d'une jeunesse allongée (Galland, 2011). C'est d'autant plus le cas lorsque ces jeunes, d'ores et déjà diplômés et visant l'accès à un niveau d'études plus avancé encore (en Master), bénéficient également du soutien de leurs parents qui valident (et financent) leur mode de vie marqué par la mobilité, l'expérimentation par opposition avec la temporalité adulte associée à la stabilité et ses contraintes. Ils ont le temps pour eux, assurés subjectivement et objectivement de pouvoir vivre relativement détachés, à distance de ce qui constitue pour d'autres des urgences immédiates (avoir et faire valoir une place, avoir les moyens de se loger, de se nourrir, etc.).

Le temps des études

Les jeunes considérés ici invitent à envisager sérieusement la formule d'Halbwachs selon laquelle « *il n'y a pas de temps universel et unique mais [que] la société se décompose en une multiplicité de groupes dont chacun a sa durée propre* » (Halbwachs, 1997). Le mode de vie de ce groupe de jeunes s'exprime notamment dans un rapport au temps adossé à des ressources permettant de repousser délibérément et de manière gratifiante l'échéance de devoir se placer durablement (en s'insérant professionnellement par exemple). Amélie a 22 ans et vient de décrocher un diplôme d'État (bac+2) de conseillère en économie sociale et familiale (ESF). Au moment où elle va s'inscrire pour faire un service civique dans un domaine et pour une mission qui lui conviennent, elle vit dans un appartement pour lequel le loyer est versé par ses parents. Ayant travaillé depuis plusieurs années toutes les vacances scolaires comme animatrice dans des centres de loisirs, elle dispose de ressources financières lui permettant de vivre un peu plus encore dans une certaine autonomie, de ce point de vue-là aussi, vis-à-vis d'eux.

Amélie – « *J'avais fait un service civique parce qu'avant j'ai fait un diplôme de conseillère en économie sociale et familiale. Ça fait partie des travailleurs sociaux de France. Et la problématique que je rencontrais c'était que mes études, j'étais diplômée fin octobre, j'étais dans l'incapacité de reprendre un Master après.*

Enquêteur – *Parce que vous avez fini trop tard ?*

Amélie – *Voilà et je ne me sentais pas de partir dans la vie professionnelle directement alors que je pouvais. Et je voulais occuper mon temps intelligemment donc je suis partie en service civique pour une année scolaire avant de reprendre mes études. Il y avait quatre missions qui me plaisaient, j'ai eu un entretien avec les quatre et j'ai choisi celui-là parce que c'est lié aussi bien à mon parcours avec l'accompagnement professionnel des jeunes que ma passion. Je me suis dit que je pouvais lier les deux. Je ne trouvais pas d'intérêt à surveiller les jeunes pendant leur étude même si c'est utile pour eux, moi je n'y voyais aucun intérêt. Donc ils m'ont dit que ça pouvait être une mission qui pouvait être supprimée si j'en avais une autre à proposer et c'est là que j'ai proposé de mettre en place du soutien scolaire : s'il y avait des choses que je n'avais pas spécialement envie de faire, j'avais juste à dire et ils aménageaient, ils faisaient en fonction. Pour ça, ça a été vraiment une très bonne école, ils ont vraiment été très compréhensifs et très bons dans leur mission d'accueil. »*

Souhaitant intégrer un Master spécialisé dans la direction des structures sociales, elle préfère faire un

service civique en attendant le début de cette formation plutôt que de prendre un emploi, ce qui à la fois ne l'empêchera pas de reprendre ses études et de ne pas rentrer trop vite dans la vie professionnelle : le service civique est pour Amélie un temps d'attente pour s'occuper entre deux formations, un temps de jeunesse légitime car « ce n'est pas rien faire », être inactif, c'est occuper son temps « intelligemment ».

Enquêteur – « Est-ce qu'à ce moment-là vous avez envisagé de faire autre chose qu'un service civique ? De chercher du travail ? »

Amélie – *Non parce que je voulais quelque chose qui m'occupe vraiment toute l'année scolaire et je voulais que ça soit fait rapidement. L'avantage du service civique, c'est qu'il donne une date d'entrée. Il y en a tellement dans la France que j'étais sûre de pouvoir trouver. Et je n'avais pas envie de partir dans le monde professionnel parce que j'avais peur de ne pas reprendre les études et c'était quand même quelque chose qui faisait partie de mon projet. En général, quand je commence à faire quelque chose, j'ai du mal à arrêter. Et l'avantage du service civique est qu'il y a une date de fin. »*

5. A parcours distincts, appropriations contrastées du service civique

Ces rapports différents des jeunes au temps, façonnés au fil de parcours distincts – scolaires en premier lieu mais dont les sociologues ont mille fois montré la dépendance aux conditions sociales d'existence de manière plus générale –, déterminent des appropriations très contrastées des activités proposées dans le cadre d'un service civique. À distance des objectifs unifiés officiellement attribués au service civique, les activités proposées et plus encore les lieux de réalisation des « missions » sont suffisamment diversifiés pour que les différentes catégories de jeunes s'y investissent conformément à leurs manières de vivre le rapport au temps.

Pour les plus précocement décrochés scolairement, le service civique procure l'opportunité de « passer au travail », avec un sentiment d'urgence à trouver enfin une place. Ce besoin d'immersion immédiate dans le monde du travail s'ancre dans un rejet viscéral de l'école vers laquelle un retour est impensable. Leur expérience cuisante de la scolarité a construit, dans certains cas, des décrocheurs par destin aux yeux desquels l'école n'est pas (faite) pour eux. Dans ces cas, trouver un travail par le biais du service civique ne répond pas seulement à une urgence économique mais aussi à une urgence symbolique de trouver une raison d'être. Si le service civique n'est pas officiellement un emploi – ce que ses promoteurs s'efforcent de prévenir, comme on sait, pour tenter de se soustraire à la critique suivant laquelle les missions de service civique ne seraient que des emplois déguisés –, ces jeunes en état d'urgence l'envisagent comme un moyen de favoriser leur accès au marché du travail.

Dégoutés de l'école

Ce qui frappe chez ces jeunes est la véhémence avec laquelle ils rejettent l'école. C'est le cas très significatif de Jeanne, déjà citée plus haut, qui éprouve un sentiment de totale urgence à trouver une autre voie de salut au moment de se présenter en service civique :

« Et quand j'ai arrêté, j'avais 17 ans. Et comme moi je n'aime pas l'école, franchement, l'école je déteste. Du coup, j'avais rien trouvé et vu que j'avais un dossier. C'était marqué dans le dossier que je séchais beaucoup l'école. Moi, je disais à mes parents : "Je peux pas continuer !". C'est pour ça que je séchais l'école. Depuis que j'ai quitté le collège. Je suis contente de ne plus faire ça aujourd'hui. Si j'étais à l'école aujourd'hui, je pourrais pas. J'ai 19 ans, je suis trop vieille pour aller à l'école. Je vais avoir 20 ans. J'ai autre chose à faire que d'aller à l'école. C'était un poids pour moi. Pour moi, ça n'a plus de sens. Je peux plus retourner à l'école. Parce qu'on m'a dit : "Après le service civique, qu'est-ce que tu veux faire ?". Moi j'ai dit : "Je veux travailler avec les personnes âgées". "Sauf que tu n'as qu'à aller en école avec stage". Je veux pas faire ça, je serai pas payée. J'ai pas envie d'aller en stage pour rien. Moi, je veux travailler et avoir de l'argent. »

Le désintérêt pour l'école exprimé par ces jeunes sortis tôt du système scolaire prend souvent un tour physique : l'envie de bouger, la peur du renfermé, rendent le maintien en classe intolérable. Pour Bastien qui

se destine au travail forestier, « c'est d'être enfermé dans une classe » qu'il ne supporte pas quand Jeanne dit ne pas pouvoir rester en place une journée durant : « Ce qui m'énervait, c'était de rester sur une chaise du matin au soir. Je regardais l'heure et ça ne passait pas ». Pour ces deux enquêtées, l'incorporation du déclassement scolaire connaît un paroxysme qui va jusqu'à la crise d'angoisse pour Julie et la phobie scolaire pour Aude. Pour toutes les deux, les troubles du comportement viennent d'ailleurs moins, à leurs yeux, de difficultés scolaires proprement dites que de problèmes relationnels avec les autres élèves. La situation d'auto-exclusion scolaire de ces jeunes, produit des effets de désocialisation prenant la forme de stigmates physiques. Parler d'urgence à « trouver un travail » pour eux n'est pas seulement une affaire de survie financière, de contrainte extérieure mais relève du besoin personnel, de l'espoir mis dans le travail – et pour commencer dans le service civique supposé à leurs yeux en favoriser l'accès –, de pouvoir se reconstruire et de trouver enfin une place.

Le service civique est pour ces jeunes-là, potentiellement, l'occasion de transformations personnelles (découvertes, confiance en soi, maturité, nouveaux comportements, etc.) par l'immersion dans ce qu'ils vivent comme du travail, associé, dans leur esprit, à la « vie », la « vraie vie ». Pour discordant que soit cet usage du service civique au regard des objectifs officiels, n'aménage-t-il pas, par le travail, une voie authentique vers la citoyenneté ?

Pour les volontaires qui ont une scolarité plus longue, faire un service civique c'est avoir l'opportunité de faire une pause « pour réfléchir », prendre le temps pour faire le meilleur choix possible de métier dans lequel ils pensent pouvoir s'épanouir quitte à devoir engager d'autres études que celles qui ont été arrêtées. Le projet, situé par définition dans un temps différé, prime sur l'urgence de trouver un travail : il est tourné vers l'acquisition d'une formation plus ajustée ou encore vers la capitalisation d'expériences.

En quête d'une meilleure orientation

Issu d'un père informaticien et d'une mère puéricultrice à l'hôpital, Rodrigue, 20 ans, vivant en colocation, en service civique dans un centre d'information jeunesse, a arrêté une première année à l'université (« Fac action santé social ») moins par échec dans les études que par difficulté à s'y investir et de les mettre clairement en rapport avec un projet professionnel déterminé (« je suivais ma copine »). Toutefois c'est bien en mettant en avant « les compétences pratiques » acquises lors de cette année et ses engagements associatifs parallèles qu'il a postulé sur une mission en service civique. Rodrigue condense le point de vue de ces jeunes en service civique plus scolarisés que les autres et qui ont davantage été freinés par les orientations prises que par les études elles-mêmes. Ces jeunes-là sont soucieux de prendre le temps pour trouver le métier qui leur convient le mieux :

« Je ne voulais pas avoir un an où je faisais rien en fait et je voulais pas non plus passer un an en intérim ou à chercher un CDD, un emploi précaire ou je sais pas quoi. Je me suis dit : "Autant faire quelque chose qui me permet de me construire moi, qui va être utile pour les gens et qui n'est pas un travail à proprement parler, qui va me laisser un peu de temps pour réfléchir". C'est un contrat de vingt-quatre heures en plus donc c'est souple. Et puis de bien construire mon projet personnel pour l'avenir. En gros, je venais d'arrêter la fac et je ne voulais pas reprendre les études tout de suite et en même temps je ne voulais pas rien faire de l'année ou chercher du travail. Et je me suis dit que le service civique ça correspondait bien et c'est essentiellement pour ça. À la base, c'était pour m'occuper et avoir un peu de sous, il n'y avait pas vraiment d'engagement à proprement parler. »

Ce temps qu'ils ont et qu'ils se donnent, met ces jeunes plus scolarisés dans un plus grand rapport de conformité avec les objectifs officiels du service civique, ce qui ne les empêche pas, comme ceux qui ont été moins façonnés par une programmation de type scolaire, de considérer que le temps des études n'est pas une fin en soi et que la perspective de la vie professionnelle doit primer. Décrochés scolaires précoces ou étudiants au stand mais toujours en course, chez tous c'est le mot « travail » qui leur vient quand on leur demande d'exprimer ce qu'ils vivent dans le service civique.

Quand s'élève encore le niveau scolaire des jeunes en service civique, et que l'on interroge des diplômés de l'enseignement supérieur, la logique par laquelle ceux-ci s'emparent du service civique au regard de leur projet professionnel *via* une poursuite d'études ciblée prend les traits de stratégies délibérées posées par eux comme telles. Ils se rendent par eux-mêmes sur le site de l'Agence ou sur un site d'offres d'emplois et de stages spécialisés dans le domaine qu'ils recherchent ; ils s'emploient à dénicher une mission intéressante (quitte parfois à devoir consentir à une mobilité), à savoir une mission dans la continuité de leur formation dans l'enseignement supérieur – il arrive que la mission soit le stage de Master en cours comme dans l'exemple donné dans l'encadré ci-dessous. Dans tous les cas, la mission choisie doit leur permettre de faire valoir des savoir-faire, des savoir-être, des compétences (d'ailleurs recherchés comme tels par les organismes d'accueil de ces jeunes) et d'accroître plus encore leur capital pour l'après.

Un service civique en guise de stage de Master

Justine a 23 ans. Son père est producteur de films documentaires et sa mère, à son compte, est tapissière. Son service civique – dans une association culturelle – est son stage de fin d'études (Master projets culturels). Justine dresse un bilan positif de son service civique qu'elle vit comme une expérience professionnelle complexe et formatrice où elle a été confrontée à des prises de décision en situation d'autonomie contrôlée.

Enquêteur – *« Est-ce que du coup tu étais un peu perdue parce que ça a l'air quand même important comme rôle ? »*

Justine – *« Non je ne dirais pas perdue mais simplement il y a eu à des moments un peu de pression mais au final je me suis rendue compte au fur et à mesure que L. [son tuteur] était quand même vachement derrière et laissait une grande part d'autonomie si la personne y était prête. Il pouvait intervenir à tout moment. Y'a des dossiers, personne ne les ouvrait à part moi. Sur tout ce qui est location de matériel, négociation des heures d'arrivée et machin, c'est quand même toi qui gères pas mal de dossiers. »*

Si Justine parvient à mener à bien ses missions, c'est parce qu'il s'agit d'un poste pour lequel elle a été formée pendant six ans à travers différentes formations et stages. Ce qui lui est demandé, c'est à la fois de l'autonomie, une capacité à prendre des décisions, des connaissances techniques, logistiques et des savoir-être relationnels. Ce véritable poste professionnel est à la fois une opportunité à saisir pour elle mais aussi une source de pression.

Enquêteur – *« Et si tu devais dresser un bilan en positif et en négatif qu'est-ce que tu dirais ? »*

Justine – *« En positif et négatif, la grande part d'autonomie. Ça a ses avantages et ses défauts. Il y a eu des moments de pression quand même. Le positif c'est de prendre des décisions, d'arriver au moment où tu tranches ou alors au moment où tu es en position de faire des propositions, c'est assez agréable. »*

Justine est loin d'être livrée à elle-même et, intégrée à une équipe de travail composée de services civiques, stagiaires, CDI et CDD, elle entretient de bons rapports avec tous. Elle n'hésite pas à poser des questions pour avoir des informations ou des connaissances qui lui manquent. Ce type de relation révèle une certaine autonomie de Justine dans ses relations de travail. Il relève d'une forme de compagnonnage entre travailleurs expérimentés et débutants. Justine sollicite aussi bien son maître de stage que le directeur de la structure d'accueil ou d'autres collègues. Justine retient surtout avoir travaillé au sein d'une équipe *« vraiment chouette, hyper bienveillante »* et avoir été très bien encadrée par l'ensemble des salariés. À l'issue du service civique, elle entretiendra des relations amicales avec plusieurs de ses anciens collègues, relations affectives qui sont également des relations professionnelles non négligeables dans un marché de l'emploi tendu où le capital social – le *« réseau »* – joue un rôle essentiel.

Faire un service civique s'apparente pour ces jeunes-là à une stratégie de placement dont ils espèrent en retour qu'il leur permettra de se placer mieux et dans de meilleures conditions sur le marché du travail. Leur rapport au service civique contraste fortement, voire s'oppose, avec celui des jeunes vus précédemment comme s'opposent, selon une distinction faite par Bourdieu, la préoccupation des jeunes dans l'urgence et le plan des diplômés de l'enseignement supérieur : la première doit être comprise comme une tension vers un avenir immédiat non pensé comme tel et entièrement enfoui dans la situation présente, le second *« comme visée du futur dans laquelle le sujet se pense comme posant un futur [...] posé comme fin devant explicitement être atteinte »*

(Bourdieu, 1994). Les étudiants, diplômés de l'enseignement supérieur, par anticipation de leurs intérêts bien compris, sont capables d'intégrer l'idée d'un service civique dans la perspective de se donner des armes pour construire un avenir personnel et professionnel. Cette attitude traduit, sur un plan à la fois tout à fait pratique mais aussi symbolique, leur position caractérisée par la distance à l'urgence et à la nécessité agissant comme autant de sujétions sur les autres jeunes moins dotés : « *Un moyen de ne pas le faire [le choix du métier], dit Clémentine à propos de sa décision de faire un service civique. Non c'était un moyen de faire le choix un peu mais de le repousser aussi. Mais je voulais vraiment avoir une expérience à l'étranger aussi, c'était ça, avant la vie professionnelle* ».

Conclusion

Au total, tenter de saisir les usages qui sont faits du service civique par des jeunes décrocheurs scolaires précoces, des désorientés et autres étudiants diplômés de l'enseignement supérieur au regard de leur parcours respectif donne à voir deux sortes d'écarts :

- entre ce qui conduit l'ensemble des jeunes à investir un tel dispositif et les convictions de ceux qui le promeuvent au titre de dispositif conçu comme « *la rencontre entre un projet relevant de l'intérêt général, porté par une association ou une personne morale de droit public, et un projet personnel d'engagement porté par le jeune* », comme il est écrit dans le guide des organismes qui accueillent les jeunes en service civique élaboré par l'Agence. Cette distance pourrait nourrir les pires jugements sur des jeunes accusés de dévoyer un dispositif d'État si l'on ne voyait pas que, pour eux, l'engagement citoyen prend la forme d'une quête d'autonomie, d'indépendance et de reconstruction de soi par le travail à proportion de ce que la situation dans laquelle ils se trouvent leur impose avec les moyens et les ressources (familiales, scolaires notamment) dont ils disposent ;
- entre les usages que les jeunes font du service civique qui s'éclairent à la lumière des parcours qui ont précédé leur décision de faire un service civique. Ces différents parcours les ont dotés de ressources et de dispositions à agir contrastées, notamment en matière de rapport au temps (urgence à trouver du travail vs projet professionnel).

D'une part, la mise en avant de ces deux types d'écarts pour réels qu'ils soient ne doit pas faire oublier que les jeunes se distinguent entre ceux qui bénéficient de « *la jouissance d'un temps juvénile de [relative] irresponsabilité sociale* » (Bordiec, 2018) et ceux qui subissent « *absence d'emploi et travail précaire [non comme marque de la prolongation de la jeunesse mais] comme « déficit de sociabilités, retrait de la vie sociale » (ibid.), ou pour parler comme Castel (2009) comme « manque de supports objectifs nécessaires pour exister positivement comme individus* ». Or, ce partage ne recoupe pas nécessairement celui qui sépare jeunes diplômés (notamment du supérieur) et jeunes non diplômés : on a observé de jeunes diplômés du supérieur en service civique qui partageaient un sort proche de celui des décrocheurs scolaires précoces enquêtés. Malgré leur réussite scolaire, une situation économique et familiale peu favorable les place dans un état d'urgence eux aussi, leur faible maîtrise des milieux universitaires ou professionnels visés les contraint à une succession de candidatures inabouties vécues comme autant d'échecs.

D'autre part, ces constats n'invalident pas le service civique mais travaillent dans la perspective d'un plus grand accord des principes édictés – et notamment de son universalité – avec les transactions symboliques qui s'opèrent possiblement dans la réalité quotidienne des missions, notamment pour les jeunes les plus en peine de se conformer aux objectifs officiels du service civique faute des moyens pour ce faire.

Références bibliographiques

- Blanchet, J., & Serres, J.F. (2017). *Service civique : quel bilan ? quelles perspectives ?* Paris : Conseil économique social et environnemental.
- Bordiec, S. (2018). *La fabrique sociale des jeunes*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Seuil.
- Chamboredon, J.-C. (2015). *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Ed. rue d'Ulm.
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.
- Houdeville, G., & Perrier, R. (2018). *Le service civique ... et après ?* Direction JSCS des PDL.
- Houdeville, G., & Suaud, C. (2019). *Des décrocheurs scolaires en service civique : des passagers clandestins ?* Lormont : Le bord de l'eau.

« Faire pour apprendre » dans les écoles de production, un autre accès à la qualification ?

Pierre-Yves Bernard*, Pauline David* et Céline Jacob*

La formation professionnelle initiale joue un rôle central dans l'accès à la qualification en France. Pour autant, elle est souvent perçue comme une voie de relégation pour les perdants de la compétition scolaire (Palheta, 2012). Elle accueille majoritairement des jeunes qui n'ont pas trouvé leur place dans le cursus de la formation générale, même si certains y restaurent leur rapport aux savoirs académiques ou professionnels (Jellab, 2008).

La voie professionnelle vise à préparer l'accès direct à des métiers à travers des diplômes et des titres reconnus formellement comme qualification dans le monde économique. Cependant, elle concentre un grand nombre de difficultés : faible reconnaissance sociale, fort taux de décrochage scolaire, adéquation souvent problématique avec les emplois, chômage élevé à la sortie de nombreuses spécialités (Troger, Bernard, Masy, 2016).

La voie scolaire reste majoritaire dans la formation professionnelle initiale (74 % des jeunes en formation initiale sur l'ensemble des niveaux V et IV, source DEPP, 2018), avec l'apprentissage comme voie alternative (Moreau, 2003). D'autres formes plus marginales existent. Parmi celles-ci, le réseau des écoles de production (EP dans la suite du texte) se développe depuis les années 2000. À l'origine de ce réseau, on trouve des ateliers d'apprentissage créés à la fin du XIX^e siècle à Lyon dans la mouvance du catholicisme social. Ce modèle s'est transformé au cours du XX^e siècle mais reste fondé sur le principe d'un apprentissage professionnel en situation de production pour des clients, résumé par la formule « faire pour apprendre ». Un siècle après leur création, les ateliers d'apprentissage sont devenus des écoles de production. Elles se voient reconnaître une place spécifique par la loi de 2018 réformant la formation professionnelle : « *Les écoles de production dispensent, sous statut scolaire, un enseignement général et un enseignement technologique et professionnel, en vue de l'obtention d'une qualification sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles mentionné à l'article L. 6113-1 du Code du travail. Elles mettent en œuvre une pédagogie adaptée qui s'appuie sur une mise en condition réelle de production.* » (Article 25 de la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel).

Cette communication se propose d'interroger ce modèle de formation. Quel type de public accueille ce réseau ? Quelle est la spécificité de ce modèle ? Que nous dit-il de la forme scolaire, dominante dans la voie professionnelle (Pelpel & Troger, 2001 ; Prost, 2004) ?

Afin de répondre à ces questions, on situera dans un premier temps les EP dans le contexte de la formation professionnelle initiale en France. Dans un deuxième temps, on présentera une enquête réalisée auprès de cinq EP dans deux régions différentes. Une troisième partie, consacrée aux résultats de cette enquête, fait apparaître trois sources de tensions constitutives du modèle des EP : apprendre un métier ou passer un diplôme, centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur les qualifications sociales, trouver l'équilibre entre formation et production. D'une manière plus générale, cette étude réinterroge, sous un jour nouveau, la question de l'accès à la qualification : s'agit-il d'apprendre un métier ou d'obtenir un diplôme ?

* Cren, Université de Nantes, UFR Lettres et Langages, pierre-yves.bernard@univ-nantes.fr, pauline.david@univ-nantes.fr, celine.jacob@univ-nantes.fr. P.-Y. Bernard est chercheur associé au centre associé Céreq de Nantes.

1. Le contexte : la formation professionnelle initiale en France

Pour situer les EP dans le contexte de la formation professionnelle initiale, il est nécessaire de revenir d'une part sur la place que celle-ci occupe dans le système éducatif français, d'autre part sur le rapport particulier qu'entretient la formation professionnelle avec ce qu'on appelle la forme scolaire.

1.1. L'enseignement professionnel : un secteur éducatif peu valorisé

La formation professionnelle initiale constitue une filière spécifique de l'enseignement secondaire en France, avec ses lycées professionnels et ses centres de formation des apprentis. On y prépare des diplômes nationaux, largement reconnus dans le cadre des conventions collectives. À ce titre, elle occupe une place centrale dans l'accès à la qualification aux niveaux V (CAP et équivalent) et IV (bac et équivalent) de formation. Pour une part encore minoritaire de ses élèves, cela ouvre également la possibilité de poursuivre des études supérieures, et d'atteindre par là des niveaux de qualification plus élevés (BTS par exemple). En dehors de ces derniers cas, il s'agit des niveaux de qualification correspondant aux professions des employés et des ouvriers, c'est-à-dire des positions subalternes dans les rapports sociaux de production.

C'est une des sources de la faible valorisation de la filière professionnelle dans le système éducatif, à la différence des formations générales permettant d'accéder aux formations supérieures. Cette relative dévalorisation n'est pas spécifique à la France. Le fait même que les organisations internationales préconisent la « parité d'estime » entre formation générale et formation professionnelle indique bien une hiérarchie assez répandue des filières de formation dans l'enseignement secondaire (CEDEFOP, 2014). De ce fait, la filière professionnelle est souvent assignée à l'accueil des élèves en difficulté, notamment à travers les processus d'orientation (Landrier & Nakhili, 2010). Cette fonction est révélatrice de la faible valorisation sociale de l'enseignement professionnel en France, comparativement à d'autres pays comme l'Allemagne (Powell, Bernhardt & Graf, 2012).

Les élèves effectivement accueillis par l'enseignement professionnel connaissent plus fréquemment des difficultés scolaires. Ils ont plus souvent redoublé quand ils entrent en formation : 43 % des élèves entrant en seconde professionnelle et 75 % des élèves entrant en 1^{ère} année de CAP ont au moins un an de retard, contre 11 % des élèves entrant en seconde de la voie générale et technologique (rentrée 2017, source : DEPP, 2018). Les scores obtenus lors des évaluations du PISA placent les élèves de seconde professionnelle très en dessous des élèves de seconde générale. Par exemple le score en culture scientifique au PISA 2015 est de 435 pour les élèves de seconde professionnelle contre 545 pour les élèves de seconde générale et technologique (Bret, *et al.*, 2016).

1.2. Rapport au savoir et forme scolaire

Si on se place du point de vue des élèves fréquentant les voies professionnelles, leur rapport au savoir est plus souvent orienté vers une conception utilitariste des apprentissages, voire une incompréhension du sens des savoirs scolaires (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ils dévalorisent les savoirs scolaires, jugés trop abstraits et sans utilité immédiate, au profit de différentes formes de valorisation de la « pratique », considérée comme seule source d'acquisition légitime de savoir (Jellab, 2008). D'une certaine manière, on peut dire que les élèves interprètent leurs difficultés en termes de rapports à l'institution scolaire en tant que telle : ils développent généralement une vision très négative, tout d'abord de l'espace scolaire à travers le thème de l'enfermement dans la classe par opposition au monde extérieur de la mobilité et de l'activité physique, ensuite du temps scolaire à travers le thème de l'ennui en classe, et enfin d'un rapport pédagogique souvent décrit dans les termes de la passivité (« écouter le prof », « rester assis »).

Cette question du rapport à l'institution peut être éclairée par le concept de forme scolaire, tel qu'il a été développé à partir des travaux de Guy Vincent (1994). Si on considère l'école à travers ce modèle, alors on peut la caractériser par trois dimensions : un espace scolaire séparé du monde social, une temporalité spécifique aussi bien au niveau du cycle de vie (le temps des études), de l'année (l'année scolaire) et de la semaine (l'emploi du temps), et enfin une relation pédagogique fondée sur une conception d'un savoir abstrait découpé en disciplines. Si ces caractéristiques sont fortement congruentes avec une conception académique des finalités de l'école, il est difficile d'y trouver une place pour des formes institutionnalisées de la formation professionnelle. Une des caractéristiques fondamentales de la forme scolaire est la séparation entre l'école et le monde social. Or la formation professionnelle est explicitement orientée vers une finalité externe au monde scolaire : celle de préparer au monde du travail. Comme l'ont montré les travaux de « l'école d'Aix » (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982 ; Verdier, 2008), la traduction institutionnelle d'une telle orientation s'est développée dans certains régimes d'éducation et de formation, particulièrement en Allemagne. Dans d'autres contextes, au contraire, la formation professionnelle initiale est peu institutionnalisée, comme dans les pays anglo-saxons (Powell *et al.*, 2012). La France, quant à elle, a développé assez tôt un modèle scolaire académique vers lequel les formations à visée professionnelle avaient tendance à converger (Troger, Bernard & Masy, 2016). Il en est résulté une filière professionnelle largement dominée par la voie scolaire où la formation professionnelle est assurée essentiellement dans l'établissement, en atelier ou en salle selon les spécialités. Dans ce modèle, la voie de l'apprentissage est à la fois peu développée, peu valorisée socialement et réservée aux métiers les plus « traditionnels ».

1.3. Un nouveau venu dans le paysage de la formation professionnelle : les écoles de production

C'est dans ce contexte que les EP apparaissent dans le paysage de la formation professionnelle initiale. En réalité leur présence est ancienne, sous la forme des ateliers d'apprentissage dont les premiers établissements datent de la fin du XIX^e siècle. Elle perdure, en marge du système de formation professionnelle initiale piloté par l'Etat, s'inscrivant dans un ensemble de formations très diversifiées sous statut privé hors contrat avec l'Etat. C'est en effet dans les filières professionnelles du second cycle du secondaire que ce type d'établissement enregistre sa plus forte part dans les effectifs scolarisés (à la rentrée 2017, les établissements privés hors contrat scolarisent 18 % des effectifs des CAP du secteur privé, DEPP 2018). Mais cette présence des EP est restée longtemps confinée à la région lyonnaise, berceau de ce modèle de formation. À partir des années 2000, le réseau se développe en dehors de cette région, et, surtout, à travers sa Fédération, il est à la recherche d'une visibilité et d'une reconnaissance institutionnelle. Les efforts qui y sont consacrés portent leur fruit, du moins dans certaines régions, par exemple les Pays de la Loire, avec la création de cinq établissements depuis 2017, et avec l'identification des EP comme acteurs du système de formation professionnelle dans la loi de 2018 (voir plus haut).

Si on se réfère aux principes des EP, elles constituent une réponse aux tensions précédemment décrites dans le sens d'une très forte remise en cause de la forme scolaire :

- à la séparation école/société caractéristique de celle-ci, l'EP offre un contre modèle non seulement en tant que lieu de production marchand, mais également en tant qu'établissement inscrit dans un tissu économique local, notamment en choisissant de former sur des métiers « en tension » ;
- sur la question des savoirs, l'accent des EP est explicitement mis sur le savoir pratique, en situation, mais également sur la culture du métier ;
- le rapport pédagogique est clairement fondé sur la conception ancienne de l'apprentissage, notamment à travers le modèle que constitue le formateur, appelé *maître*-professionnel, tout à la fois idéal professionnel et figure incarnée d'une culture de métier.

Cet affichage reste toutefois à interroger. En particulier il ne nous dit pas grand-chose des élèves accueillis. Or les EP se positionnent comme acteurs de la lutte contre le décrochage scolaire, et accueillent un public réputé « difficile ».

1.4. Un public défavorisé

Il n'existe pas à ce jour d'étude statistique exhaustive des publics accueillis en EP. Toutefois le travail d'enquête dont est tirée la présente étude a permis de faire passer un questionnaire auprès de 234 élèves accueillis par ces établissements à la rentrée 2018. 93 % sont des garçons, dans des filières très majoritairement industrielles (84 % des effectifs). Sur le plan scolaire ils ont souvent redoublé (44 %, 26 % en primaire), viennent souvent de troisièmes spécifiques (pré pro¹ et SEGPA² : 27 %). Le milieu d'origine est très souvent populaire : 69 % des élèves ont un père ouvrier ou employé, 77 % une mère ouvrière ou employée. L'enquête qualitative fait par ailleurs apparaître un grand nombre d'élèves à profils spécifiques (mineurs étrangers non accompagnés, personnes en situation de handicap, suivis éducatifs, etc.). Les EP accueillent souvent des élèves en situation de décrochage scolaire. Dans les entretiens réalisés, ils manifestent un fort rejet de la forme scolaire classique : « *Je me suis dit je préfère travailler, être dans le métier manuel plutôt que de rester en cours assis, écouter... Je me sens mieux ici.* » (CAP 1^{ère} année).

D'une part, les théories du « découplage » nous ont appris qu'en matière d'institution éducative, il fallait faire la part entre ce que l'institution donne à voir aux acteurs externes et ce qui se joue réellement dans la relation pédagogique ; d'autre part il est nécessaire de questionner la portée de ce modèle alternatif dans les formations professionnelles : peut-on considérer les EP comme une forme pédagogique transposable dans le système éducatif, ou est-elle simplement un dispositif d'accueil d'élèves en grande difficulté, définitivement rétifs à toute forme scolaire ?

2. Un travail ethnosociologique

Cette recherche vise à appréhender une culture « école de production » et en quoi ce modèle éducatif s'écarte de la forme scolaire dominante. La méthodologie se décline autour de cinq monographies d'établissement réalisées au cours de l'année 2018. Cette démarche ethnosociologique met en valeur l'articulation entre les pratiques pédagogiques, les représentations des acteurs, les relations sociales et les relations professionnelles qui se manifestent dans les EP.

Des entretiens semi-directifs ont été menés avec les directeurs des EP (5), avec des maîtres-professionnels (MP dans la suite du texte) (10), avec des formateurs de matières générales (2) et avec des jeunes (20).

Ces entretiens s'attachent à découvrir les pratiques pédagogiques, à caractériser les relations interindividuelles entre les acteurs internes (jeunes, formateurs) et les acteurs externes (parents, éducateurs, clients, partenaires). Les questions relatives à l'histoire et l'administration de l'école ont été approfondies avec les directeurs des structures. Un questionnaire a été réalisé auprès des jeunes (N=234) portant sur leurs expériences scolaires, leur rapport à la formation et leurs perspectives d'avenir.

Afin de mettre en perspective les discours, des observations directes non participantes de séquences de cours théoriques (5) et de cours pratiques (7) sont réalisées. L'attention s'est portée sur les comportements des acteurs en situation d'apprentissage (actions, interactions) et aux pratiques pédagogiques des MP/formateurs.

¹ Troisième préparatoire à l'enseignement professionnel.

² Section d'enseignement général et professionnel adapté.

Dans cette visée ethnographique, des matériaux formels et informels relatifs aux EP sont analysés au regard des données récoltées (plaquettes de présentation, articles de journaux, de revues, sites internet, etc.).

3. Les écoles de production

Les établissements participants à l'enquête présentent une variété de situations, du fait des spécialités de formations, du territoire et des acteurs engagés. Cette hétérogénéité induit des caractéristiques spécifiques à chaque établissement mais permet de mettre en évidence les analogies qui caractérisent le modèle « écoles de production ».

Deux types de structures se distinguent : les écoles autonomes et les écoles intégrées. Les premières fonctionnent sous statut associatif et sont généralement anciennes tandis que les secondes, plus récentes, s'intègrent dans des institutions (ex. établissement d'enseignement privé).

3.1. Bégonia³

À l'origine de cette EP, on trouve un « atelier d'apprentissage » créé par un prêtre en 1882. Implantée dans la région Rhône-Alpes, cette structure fonctionne de manière autonome avec un conseil d'administration composé d'anciens de l'école et de chefs d'entreprise. Avec plus de 15 formations dans 3 domaines différents, Bégonia est la plus vaste EP. Des CAP et des bacs professionnels sont proposés en industrie (mécanique et usinage), en bâtiment (menuiserie et métallerie) et en automobile (mécanique et carrosserie). Des formations annexes s'intègrent dans l'école : une classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel et une formation en ébénisterie (métier d'art) est dispensée dans le cadre de la formation continue. En moyenne, l'établissement accueille 130 jeunes tout au long de l'année, encadrés par une quarantaine de salariés dont 30 MP.

3.2. Géranium

Dans l'esprit de l'école Bégonia et en lien avec la demande de main-d'œuvre des entreprises d'un quartier industriel lyonnais, Géranium voit le jour en 1950. L'école, autonome, a pour objectif de dispenser une formation professionnelle sur des équipements industriels de production. Trois diplômes sont préparés : le CAP conducteur d'installations de production, le bac professionnel technicien d'usinage et le CQP⁴ opérateur-régleur sur machine-outil à commande numérique. L'école accueille une quarantaine d'élèves qui produisent aux côtés de cinq MP (quatre étant des anciens de l'école). Géranium s'est imposée au fil des années sur le territoire régional. Plus de 150 entreprises de toutes tailles lui apportent des commandes avec des travaux très variés dans leur destination : chimie, bijouterie, agro-alimentaire, automobile, bâtiment, etc.

3.3. Azalée

Au cœur d'un marché d'intérêt national se trouve le restaurant de l'EP Azalée. Visant la lutte contre le décrochage scolaire, l'école a ouvert ses portes en 2016. La structure est affiliée à une association psycho-éducative mais elle reste autonome. La structure possède également un *food truck* et une cafétéria dans deux autres écoles supérieures privées. Deux formations y sont préparées : un CAP en cuisine et un CAP en service et commercialisation en hôtel-café-restaurant. Un chef d'atelier accompagne cinq MP dans la formation pratique d'une vingtaine de jeunes. L'enseignement théorique

³ Les noms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des écoles.

⁴ Certificat de Qualification Professionnelle

est assuré par 8 formateurs différents. Parmi ces formateurs, on retrouve la directrice d'Azalée et le président de l'association nationale (qui dispense des cours de philosophie).

3.4. Eucalyptus

La première EP du Grand Ouest s'est ouverte en 2013. « Eucalyptus » appartient à une structure de l'enseignement privé agricole, du même nom, qui comprend sept sites de formation au sein d'un même département français. L'EP offre aux jeunes la possibilité de passer un titre professionnel et/ou un CAP (depuis 2018) dans un des métiers suivants : jardinier-paysagiste ou agent de maintenance des bâtiments. Le seul client de l'école est la structure sur laquelle elle est adossée. L'équipe pédagogique se constitue de trois MP (deux en paysage, un en bâtiment) et de deux formatrices en « compétences transversales » qui encadrent entre 25 et 30 jeunes. L'implantation de l'école dans un groupe scolaire impose une certaine organisation. Ainsi, les cours ne sont pas dispensés le mercredi après-midi (absence de bus scolaire) et les jeunes ont toutes les vacances scolaires (bâtiments fermés).

3.5. Iris

L'école d'ingénieurs Iris d'une grande ville de l'Ouest comprend une EP depuis 2017. Intégrée dans le pôle de la formation professionnelle d'Iris, l'école propose un seul cursus : le CAP préparation et réalisation d'ouvrages électriques. Une quinzaine de jeunes sont répartis entre la première et la deuxième année. La production s'effectue essentiellement dans l'atelier avec un chef d'atelier et deux MP. L'appartenance à l'école d'ingénieurs est mise en avant avec des tenues et des caisses à outils estampillées « Iris ». Les enseignants des matières fondamentales sont des salariés à temps partiel ou des bénévoles (comme pour les écoles précédentes). Enfin, une coordinatrice pédagogique est présente dans les locaux afin de renforcer le lien entre les jeunes, l'atelier, les parents et le groupe Iris.

4. Un modèle de formation en tension

Le modèle du « faire pour apprendre » suppose une recherche perpétuelle d'équilibre entre contrainte budgétaire et mission de formation. Si les plus anciennes écoles semblent mieux s'en sortir, tous les MP font état de la difficulté de cette articulation, souvent chronophage. Ils défendent néanmoins ce modèle, dont la réalité économique et la forte dimension métier constituent selon eux des atouts indéniables pour les jeunes. Les entretiens oscillent entre des tensions qui paraissent constitutives du modèle (apprendre un métier ou passer un diplôme ; centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur les qualifications sociales ; trouver l'équilibre entre formation et production) et un engagement personnel et professionnel en faveur de celui-ci.

4.1. Apprendre un métier ou obtenir un diplôme

Les EP proposent des formations professionnalisantes et qualifiantes, majoritairement CAP voire bac pro. Néanmoins certaines proposent des certifications professionnelles pour les jeunes en grande difficulté scolaire (ex. MNA⁵). Notre étude s'est centrée sur le diplôme du CAP, présenté dans toutes les écoles enquêtées.

Les MP organisent leur activité de formation autour de deux points de repère, l'un externe, l'autre interne. Le premier est académique, c'est le référentiel du CAP ; le second est lié à l'expérience professionnelle propre aux MP. Loin de décrier les diplômes, sur 10 MP, 9 ont un bac pro dont 6 ont fait des études supérieures (BTS, DUT, ingénieur). « *Le but c'est qu'ils sortent avec un CAP. S'ils travaillent après c'est bien, s'ils poursuivent c'est encore mieux* » (MP1 électricité). Plusieurs enquêtés

⁵ Mineurs non accompagnés

défendent le passage du CAP plutôt que le titre professionnel⁶. Le titre valide une compétence professionnelle, mais le CAP « *les ouvre sur autre chose* » (MP2 électricité), leur permet de développer une compréhension des enjeux sociaux (écologie, place du travail, etc.). Dans cette optique, une des écoles intègre un enseignement de philosophie.

Cependant, tout en soulignant la possibilité pour les jeunes de poursuivre au-delà du CAP, les professionnels insistent sur la plus-value de leur formation, laquelle s'étend bien au-delà des exigences du référentiel. « *Nous, on fait en sorte qu'ils soient employables mais il faut aussi faire en sorte qu'ils passent le CAP. Il y a deux mondes* » (MP2 électricité). Ces « deux mondes » nécessitent une réflexion pour être articulés : « *Ils rencontrent aussi le fournisseur. Là, on est sur une formation BTS mais c'est toujours un petit plus. C'est important de savoir ce que c'est un fournisseur* » (MP Service). Par ce qui est « important », le MP fait référence aux attendus professionnels et non aux attendus académiques.

La qualité de la formation et le niveau de certification finissent par se confondre dans le discours pour répondre à une vision d'excellence du métier. Il ne s'agit pas de former des jeunes à « pousser le bois » devant une machine toute la journée, ni à être des « pousse-bouton ». Le discours des MP s'emploie à défendre une approche complexe du métier avec des savoir-faire variés, et une envie d'apprendre : « *Avec deux ans de CAP, vous êtes dans une entreprise où vous appuyez sur un bouton pour changer une pièce. Toute la journée vous faites ça. Eux, ils l'ont très bien compris, [...] ils préfèrent les prototypes qu'on a à faire* » (MP2 usinage).

Il s'agit donc de proposer aux jeunes de continuer vers le bac pro quand c'est possible, soit au sein de l'établissement, soit en apprentissage (notamment dans des entreprises partenaires). Les MP s'attachent également à transmettre des apports complémentaires : « *On suit le référentiel mais il y a des notions qu'on va leur apporter en plus* » (MP1 électricité). Ces suppléments sont motivés par le désir de former des futurs professionnels polyvalents et adaptés aux réalités du métier.

« *Au référentiel, il y a pas "savoir rédiger un devis" mais d'un autre côté dans la réalité si on ne sait pas faire un relevé et savoir quelle quantité de matériaux, [...] on le fait au pif. Si tu fais à vue de nez en disant "j'ai bon", tu sauras jamais si tu gagnes de l'argent ou si tu en perds. Au final, ça fait partie du métier* » (MP bâtiment).

Les choix d'enseignement s'inscrivent dans une logique professionnelle revendiquée. Ainsi, concernant le CAP entretien des bâtiments, un MP s'exclame : « *Oui, je leur apprend des trucs qui ont 50 ans mais ils vont se retrouver avec des bâtiments de 50 ans à entretenir. Je trouve que c'est efficace oui* ». Ces connaissances, ces habitudes pratiques constituent un des éléments de perception extérieure des jeunes des EP, « *une image de jeunes hyper pro* » [formateur maths/physique]. Le qualificatif renvoie autant aux capacités techniques qu'à l'attitude des jeunes. Les MP se vantent des réussites de « leurs » jeunes, qui avant même d'avoir un CAP, se voient confier lors des stages des tâches dévolues normalement aux bacs pro ou BTS.

4.2. Centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur les qualifications sociales ?

L'apprentissage des gestes professionnels n'est pas abordé directement par les MP. Ces derniers évoquent ces transmissions, mais à la marge, *via* des exemples, ils ne s'y attardent pas. Le geste professionnel est tellement au cœur du processus de transmission qu'il en devient un non-sujet. Le processus même est incorporé, et de fait, peu verbalisé.

En revanche, les qualifications sociales sont un sujet de prédilection, abondamment traité. Dans le discours des MP, les qualifications sociales regroupent un ensemble de comportements : l'attitude,

⁶ Par titre professionnel nous entendons ici les CQP et les certifications professionnelles délivrées par le ministère du Travail.

l'expression verbale, la manière de se tenir, etc. Ces qualifications sont de deux ordres : civique et professionnel.

Les qualifications sociales civiques s'assimilent à des attentes globales de la société en matière de comportement : pas de violence physique ou verbale, propreté physique et vestimentaire, politesse, etc. Les qualifications sociales professionnelles font référence à une « bonne » attitude professionnelle : être ponctuel et présent, volonté d'être toujours actif, se tenir droit, ne pas mettre les mains dans les poches, avoir une tenue adaptée à l'activité professionnelle, etc. Ces règles, informelles pour une part, s'apprennent au cœur de l'activité *via* des événements ponctuels ou les remarques des MP.

Ces qualifications apparaissent couramment sous le terme de « savoir-être » dont l'acquisition est décrite comme déterminante pour les jeunes et leur avenir. La première année en EP vise l'apprentissage de ces attendus comportementaux. Cet apprentissage constitue une base à partir de laquelle l'équipe de formateurs travaille ensuite pour faire acquérir les connaissances académiques. Ce choix curriculaire s'appuie sur l'expérience professionnelle conjointe des formateurs et des directeurs d'établissement. Il s'étaye par un recours à la « réalité » du monde professionnel. « *Bien souvent, on a des chefs d'entreprise avec qui on discute, ils nous disent : "Même si le gars il n'est pas très fort, si le gars il est là déjà c'est pas mal"* » (MP Métallerie). Les MP expliquent ainsi les difficultés des jeunes à trouver un apprentissage ou un travail avant leur entrée en EP. Il s'agit donc de leur faire comprendre ce qui les attend : « *Ils bavardent. Il y en a qui font comme ils ont envie. On les met à un poste et on les retrouve de l'autre côté de l'atelier. Pour nous, c'est pas acceptable et dans une entreprise ce sera pas acceptable* » (MP1 Usinage).

Les MP essaient de renforcer chez les jeunes leur compréhension de ces codes sociaux, à la fois pour faciliter leur insertion professionnelle, et pour s'approcher un peu plus de la représentation du « bon » professionnel. Cette représentation, loin d'être une image établie, varie selon les MP. Néanmoins, chacun la définit à partir de son expérience professionnelle, sa connaissance des us et coutumes du milieu, etc.

« *J'ai fait la réflexion à un jeune l'autre fois. Il se défile pour aller se changer avant les autres : "Il y aura un jour... Dans une boîte, quand tes collègues en auront marre, ils vont te faire une belle crasse. Faut t'y attendre ou alors tu changes de façon de fonctionner ou tu vas prendre un tour de manivelle". Je connais bien le terrain. Je sais comment ça se passe. Je les encadre dans ce sens-là, leur apprendre à devenir des professionnels avec la posture professionnelle au milieu d'une équipe et d'une entreprise* » (MP électricité).

Par comparaison, la progression technique apparaît comme un processus de long terme. « *La technique, on l'améliore toute la vie* » exprime un MP métallerie. Au-delà d'un socle technique minimum, les MP adaptent ensuite la progression des jeunes en fonction de leur profil ou de leur projet professionnel.

4.3. Trouver l'équilibre entre formation et production

Les entretiens font apparaître une dernière tension, qui s'articule autour de deux nécessités : former et produire. L'adéquation de ce couplage réside sur un équilibre qui n'a rien d'évident pour les directeurs, les chefs d'ateliers et les MP. Le maintien et la quantité de la production constituent un impératif économique : le budget de l'école repose en partie sur son chiffre d'affaires. Toutefois la production se doit d'être un cadre d'apprentissage.

Tout d'abord, il faut mettre en correspondance les activités de production avec le référentiel du CAP. Ensuite ces activités doivent être analysées et réparties par le chef d'atelier en fonction du niveau de formation des jeunes (1^{ère} ou 2^{ème} année, CAP ou bac) afin de correspondre à leur qualification technique et aux attendus du diplôme visé.

De plus, les MP doivent avoir le temps de préparer les cours de technologie correspondant à l'ouvrage à réaliser. Débordés par la production, nombre d'entre eux font le constat d'un manque de temps dédié à la préparation de ces cours. Ils improvisent en s'appuyant sur leur expérience professionnelle, réalisant un véritable « numéro de claquette » pour reprendre leurs termes. Enfin, dans le but de permettre des apprentissages variés, la réalisation de la commande ne doit pas excéder une certaine durée, ne pas revenir trop souvent, etc. Cette réalisation par les jeunes doit se faire dans un temps imparti, qui est celui concédé par le client. Cette déclinaison nous ramène de fait aux exigences de la production et de la livraison, la préservation de la relation client étant vitale pour l'école. Les chefs d'atelier refusent parfois une commande pour protéger la formation ou les relations avec les entreprises environnantes, dans un subtil jeu entre concurrence et partenariat. « *On pourrait faire de la concurrence déloyale mais notre but, c'est de mettre un pied à l'étrier à nos jeunes, pas qu'ils tuent le cheval* » (MP Cuisine).

Les MP modifient l'ordre des apprentissages en fonction des commandes : « *Par exemple, les escaliers. On ne va pas en faire tous les jours. S'il en tombe un, on va plancher dessus. On va le voir sur les cours de techno* » (MP menuiserie). Mais ils adaptent aussi le plan de formation au calendrier de la production. Ainsi, en paysage, les cours de pratique sont organisés en fonction de saison alors qu'en restauration les périodes de stages ont été placés sur les périodes de faible activité, etc.

D'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme le nombre de « producteurs » au sein de l'atelier. Dans la plupart des ateliers, les premières années ne travaillent pas sur les commandes réelles avant le milieu, voire la fin du 2^{ème} trimestre. Les producteurs sont donc les 2^{èmes} années, puis vers le 3^{ème} trimestre, quand la préparation et le passage du CAP les rendent moins disponibles, les 1^{ères} années prennent progressivement le relais. Un recrutement insuffisant peut mettre en péril l'équilibre financier de l'école. Pour compenser le manque à produire, le recrutement d'un intérimaire ou d'un MP dédié temporairement à la production peut s'avérer nécessaire.

Enfin les exigences de la production restent éloignées, du moins dans la forme, des modalités de passage de l'examen. Les MP doivent donc garder des temps pour la préparation du CAP, et parfois construire des supports spécifiques. Ainsi la partie professionnelle du CAP entretien des bâtiments se passe en cabine, bien loin des réalités du terrain d'exercice : « *Ils sont un peu perdus en cabine. Ils sont tous à l'étroit : "Qu'est-ce que je fais dans cette boîte ?"* » (MP bâtiment).

Cette analyse offre un tour d'horizon des spécificités du modèle des EP. Dans le discours des MP, l'attachement à l'univers professionnel et à la production constitue un des marqueurs identitaires du modèle. Le modèle se dessine à travers les jeux d'équilibre entre la préservation des relations avec l'environnement économique et les besoins financiers, entre les dimensions formative, qualifiante et productive, entre les attendus sociaux et professionnels.

Conclusion

La notion de qualification, au prisme de l'enseignement professionnel, interroge les enjeux de la forme scolaire : comment articuler qualification institutionnelle et formation aux compétences productives ? Le système éducatif français a privilégié un modèle scolaire y compris dans l'enseignement professionnel. Dans cette configuration, l'école de production propose une alternative à des jeunes en difficulté ou en décrochage scolaire.

La professionnalisation par l'activité de production favorise une « logique métier », conditionnée par l'investissement des acteurs qui assurent la pérennité de l'école. La posture du maître professionnel en tant qu'acteur économique, formateur et parfois même éducateur, nécessite un engagement militant, notamment à travers la défense du collectif de travail. Cette production en temps réel façonne un rapport au savoir contextualisé. La démarche d'interconnaissance à l'intérieur de l'école

entre formateurs et élèves, comme à l'extérieur avec les clients et les fournisseurs, constitue pour l'école les conditions d'une stabilité financière, d'une formation pratique des jeunes et de leur insertion sur le territoire.

Cette insertion dans un territoire constitue un des principaux atouts de ce modèle. Le rapport pédagogique personnalisé et la dimension professionnelle incorporée s'écartent des normes de la forme scolaire. L'attraction des jeunes a-scolaires à l'égard de ce modèle conforte son développement. Toutefois, l'expansion du modèle pourrait inciter à la standardisation des pratiques et à l'instrumentation de l'apprentissage social, qui pourrait mettre en péril le caractère propre de l'école de production.

Références bibliographiques

- Bret, A., Keskaik, S., Roussel, L., & Verlet, I. (2016). Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2015 en culture scientifique : des résultats stables, toujours marqués par de fortes inégalités. *Note d'information (MEN-DEPP)*, 37.
- Cedefop (2014). Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters. *Research papers*, 39.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- DEPP (2018). *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Jellab, A. (2008). *Sociologie de l'enseignement professionnel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, 109, 23-26.
- Maurice, M., Sellier, F., & Sylvestre, J.-J. (dir.) (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*. Paris : PUF.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La dispute.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.
- Powell, J.-W., Bernhardt, N., & Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240-258.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : l'École et la famille dans la société en mutation. Depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Troger, V., Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et société*, 40(1), 195-225.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Atelier 7 – Parcours et emploi

Rechercher un emploi lorsqu'on vient d'être docteur : les ajustements entre projet professionnel, transition vers la vie d'adulte et représentations du marché du travail à l'épreuve du temps

*Flavie Le Bayon**

Le nouvel arrêté du 25 Mai 2016 régissant la formation doctorale énonce dans son premier article qu'elle est une « formation à et par la recherche » permettant « d'exercer une activité professionnelle à l'issue du doctorat dans tous les domaines d'activités, dans le secteur public aussi bien que privé ». Pour autant, la part des emplois occupés par les jeunes docteurs trois ans après leur diplôme dans la recherche publique ne cesse de croître : elle passe de 40% pour la génération 1998 à 48% pour la génération 2010 ; alors que dans le même temps, la part d'emplois dans le secteur de la recherche privée est relativement stabilisée, légèrement en deçà de 20% (Calmand, 2015). Parallèlement, des travaux récents en sociologie de l'emploi et du travail font état du délitement de la norme d'emploi stable depuis quelques décennies (Lamanthe & Moullet, 2016) et dont la fonction publique n'est pas préservée (Peyrin, 2019). Ces éléments sont corroborés par l'évolution de la part des emplois à durée déterminée qu'occupent les docteurs, trois ans après l'obtention de leur diplôme : de 19% pour la génération diplômée en 1998 (Giret, 2005), la tendance sur plusieurs générations est à la hausse pour atteindre 33% pour la génération diplômée en 2010 (Calmand, 2015).

Face à ces évolutions macrosociales relatives à la structure du système d'emploi des docteurs, les questionnements concernant la traduction de ces phénomènes sociaux à l'échelle individuelle se posent. Le devenir professionnel des docteurs – comme de tout autre niveau de diplôme - est en effet une problématique qui nécessite le croisement des divers niveaux d'analyse du social afin de saisir l'ensemble de ces facettes. Grâce aux enquêtes Génération successives du Céreq, les conditions d'emplois et les trajectoires professionnelles des docteurs commencent à être bien cernées. En revanche, les manières dont les jeunes diplômés de doctorat abordent eux-mêmes la transition entre la fin de leur doctorat et les emplois qu'ils sont susceptibles d'occuper ultérieurement dans un contexte de transformations de la structure d'emploi, restent encore pour partie dans l'ombre.

Les tentatives de compréhension d'un phénomène social aux dimensions multiples telle que l'insertion ou la transition professionnelle sont inextricablement liées aux moyens, outils et méthodes d'appréhension de ce dernier. Les questions d'insertion professionnelle de la jeunesse par exemple sont abordées selon deux approches distinctes, toutes deux porteuses de conceptions théoriques différentes à l'égard du phénomène étudié. Schématiquement, il existe d'un côté les approches quantitatives qui font valoir une vision de l'insertion professionnelle s'inscrivant dans un paradigme de type « déterministe » ou « structuraliste » où, après la description du phénomène grâce à l'établissement d'indicateurs, la recherche de facteurs explicatifs permettant d'en établir la causalité est privilégiée. Même si les méthodes longitudinales quantitatives ont pu renouveler et enrichir les résultats d'enquêtes synchroniques et transversales grâce à des analyses plus dynamiques et dans lesquelles le poids explicatif des caractéristiques socio-démographiques est relativisé par des facteurs socio-environnementaux évolutifs, elles restent inscrites dans une vision du fonctionnement social qui contraint les individus en fonction des structures sociales dans lesquelles ils évoluent. De l'autre côté, les approches qualitatives font valoir une vision de l'insertion

* Chercheure associée au centre associé Céreq d'Aix-en-Provence (LEST), Aix-Marseille Université, CNRS, flavie.le-bayon@univ-amu.fr.

professionnelle inscrite dans un paradigme de type « individualiste » ou « stratégique » dont l'objectif est de comprendre les comportements et modes de raisonnements, vécus et expériences de la jeunesse lors de la période située entre la fin des études et son intégration sur le marché du travail. Là aussi, les méthodes longitudinales – qualitatives cette fois - ont permis d'approfondir la compréhension de tels processus sociaux inscrits dans le temps et dont l'évolution permet de faire émerger la complexité de l'imbrication des dimensions objectives et subjectives qui lient l'individu aux structures sociales.

Le dialogue entre ces deux approches nous conduira donc dans un premier temps à rendre compte des principaux résultats d'enquêtes quantitatives sur le devenir des docteurs avant d'aborder dans un second temps les apports d'une approche sociologique compréhensive à la problématisation des parcours professionnels des docteurs. Dans un troisième temps, nous présenterons notre dispositif méthodologique longitudinal qualitatif avant d'exposer nos résultats, mettant à jour les divers types d'ajustements opérés par les diplômés de doctorat au cours de leur recherche d'emploi entre leurs projets professionnels, leur transition vers la vie d'adulte et leurs représentations du marché du travail.

1. Le devenir des diplômés de doctorat : les apports d'un champ de recherche principalement investi par les approches socio-économiques

1.1. Un accès difficile et une stabilisation lente sur le marché du travail

Le diplôme contribue en partie à la qualification des individus sur le marché du travail et constitue une certaine garantie contre le chômage. Il semble de surcroît assurer une qualité d'emploi grandissante au fur et à mesure que son niveau augmente et ce, particulièrement en temps de crise (Mazari, Meyer, Rouaud, Ryk, & Winnicki, 2011). Pour autant, le diplôme de doctorat semble échapper au moins partiellement à cette tendance observée pour les diplômés du supérieur, et ce, de trois manières.

Premièrement, une enquête du Céreq (Calmand & Giret, 2010) révèle que les générations de docteurs sorties avant la crise de 2008 connaissent un taux de chômage supérieur à celui observé pour les sortants de niveau bac+5 : alors que 10% des docteurs (hors santé) diplômés en 2004 sont au chômage trois ans après leur soutenance, les diplômés de master professionnel de la même génération ne le sont qu'à hauteur de 7% et les diplômés d'école d'ingénieur qu'à 4%. À partir de la génération 2007, le taux de chômage des sortants de bac+5 connaît une hausse, atteignant alors 12% pour les diplômés de master (et se stabilisant à 12% pour la génération 2010) ; celui des diplômés d'école d'ingénieur passant quant à lui de 4 à 5 % (avant de s'établir à nouveau à 4% pour la génération 2010). Dans le même temps, le taux de chômage des sortants de doctorat poursuit sa lente baisse : stabilisé à 10% pour les générations 2004 et 2007, il est de 9% pour la génération 2010. Mesurées trois ans après la sortie du système éducatif, les courbes se croisent entraînant alors un taux de chômage inférieur pour le niveau bac+8 (9%) par rapport au niveau master (12%) (Calmand, 2015).

Deuxièmement, les sortants issus de ce diplôme occupent, trois ans après son obtention, plus souvent des emplois à durée déterminée que les sortants de bac+5. Suivant les années d'enquêtes menées par le Céreq, la proportion de docteurs en emploi à durée déterminée est 2 à 3 fois supérieure à celle des sortants de niveau bac+5 (Béret, Giret & Recotillet, 2004). La stabilisation sur le marché du travail est donc lente mais semble néanmoins se faire puisque la différence entre les taux d'emploi à durée déterminée et indéterminée se réduit à l'échéance de cinq ans après l'obtention du diplôme (Calmand, 2017 ; Calmand & Recotillet, 2013).

Troisièmement, les comparaisons avec les autres pays de l'OCDE concluent à une « exception française » (Harfi, 2013) : taux de chômage supérieur des docteurs français, manque d'investissement du secteur privé dans la recherche & développement, préférence de recrutement au profit des ingénieurs plutôt que des docteurs sur les activités de recherche, embauche relativement importante sur des fonctions hors recherche...

Bien que les caractéristiques d'emploi des jeunes docteurs français fassent exception à la fois dans le paysage du supérieur français et au sein des pays de l'OCDE, elles semblent résister aux effets de conjoncture économique, mais elles restent en revanche dépendantes des effets structurels relatifs aux investissements économiques, ainsi qu'aux pratiques de recrutement en matière de recherche et développement.

1.2. Une segmentation des trajectoires professionnelles

En plus d'une stabilisation plus lente sur le marché du travail que les autres diplômés du supérieur, une récente étude du Céreq nous apprend que le devenir des diplômés de doctorat est soumis à une forte segmentation des trajectoires possibles et à de fortes disparités (Calmand, Prieur & Wolber, 2017). L'étude fait émerger huit trajectoires professionnelles différenciées selon le temps d'accès et la stabilisation dans les différents secteurs d'emploi : celles de la recherche publique ou du public hors recherche (chacune déclinées selon un accès direct ou différé mais stable ou alors empreintes d'instabilité), celles dans la recherche privée (stables et dont l'accès est rapide) et enfin, des trajectoires plus précaires éloignées de l'emploi ou dans lesquelles celui-ci est instable.

Cherchant à « expliquer » la participation à une trajectoire plutôt qu'une autre, les auteurs de ces études ont mis en avant plusieurs facteurs relatifs notamment aux conditions de réalisation des thèses. Les diplômés de sciences de l'ingénieur et d'informatique par exemple sont proportionnellement les plus nombreux à s'insérer rapidement et durablement dans le privé hors recherche tandis que les diplômés de droit, sciences économiques et sociales sont plus nombreux à s'insérer rapidement et durablement dans la recherche publique ; un financement ministériel augmenterait les probabilités d'accéder aux carrières académiques lorsque les financements Cifre seraient plus favorables au recrutement dans le secteur privé (Bonnal & Giret, 2009 ; Calmand, 2017 ; Giret, Perret & Recotillet, 2007).

2. Les apports de la sociologie compréhensive à une nouvelle problématisation des parcours professionnels des docteurs

2.1. Autres questionnements, autres méthodes

Si les explications relatives au processus d'accès et de stabilisation dans l'emploi des diplômés de doctorat tendent à être de plus en plus étayées et fines grâce au recours à des modèles et techniques statistiques sophistiqués, les travaux qui privilégient une approche compréhensive des parcours professionnels restent toutefois encore peu nombreux, à de rares exceptions notables (Bernela & Bertrand, 2015). L'approche compréhensive des champs de recherche relatifs aux questions d'insertion professionnelle et de la jeunesse mérite pourtant d'être mobilisée puisqu'au-delà des débats sur la définition (impossible ?) de leur objet, certains questionnements peuvent être convoqués pour appréhender la situation professionnelle des jeunes diplômés auxquels les jeunes docteurs n'échappent pas : ceux de la construction des identités sociales et professionnelles, des rapports différenciés au travail et à l'emploi, ou de la quête de reconnaissance sociale. De nombreux travaux (Dubar, 1995; Mauger, 1998; Trottier, 2000; Vincens, 1997) suggèrent d'ailleurs de dépasser une conception socio-économique et quantifiée de l'insertion professionnelle afin d'adopter une

approche dans laquelle l'insertion professionnelle n'est plus seulement définie comme la période de transition entre la fin des études et la stabilisation dans l'emploi mais également comme une période lors de laquelle les dimensions professionnelles et personnelles sont entremêlées et concourent à la définition et la mise en œuvre d'un projet de vie et d'entrée dans la vie d'adulte.

Le recours aux entretiens biographiques est un choix méthodologique privilégié par les approches compréhensives puisqu'ils permettent de poser un regard complémentaire aux approches statistiques sur cette période de la vie où se superposent de multiples processus sociaux, des plus individuels aux plus collectifs ou institutionnels. Replaçant les individus au cœur des processus sociaux qu'ils traversent et qui les traversent, ces questionnements et méthodes permettent de saisir le sens qu'ils accordent à leur parcours, aux arbitrages auxquels ils procèdent, à leur compréhension du monde dans lequel ils vivent... Finalement, de (re)faire d'eux des individus dotés d'agentivité, c'est-à-dire de cette capacité construite temporellement à définir un but et d'œuvrer à son atteinte en tenant compte des structures de leur environnement mais que l'action contribue à transformer (Emirbayer & Mische, 1998 ; Giddens, 1984 ; Kabeer, 1999). Cela afin de répondre aux petits et grands défis qui se présentent à eux.

2.2. L'incertitude sociale et professionnelle

L'aperçu des principaux résultats d'études et enquêtes statistiques sur les trajectoires des docteurs français évoqués plus haut nous montre que leur accession à une place sur le marché du travail n'est pas acquise. L'incertitude de la trajectoire à venir, l'instabilité des premières années de vie active, le risque du chômage sont autant d'obstacles qui jalonnent les parcours professionnels des jeunes diplômés de doctorat. Comment ces jeunes diplômés font-ils face à ces aléas ? Quels sont les éléments qui entrent dans l'équation de leur recherche d'emploi ? Finalement, quelles sont les logiques avec lesquelles ils composent leur recherche d'emploi, tracent leur trajectoire professionnelle, trouvent leur voie et leur place dans la société ? La diversification des débouchés professionnels possibles à l'issue du doctorat ouvre un vaste ensemble de possibilités professionnelles aux jeunes docteurs à l'issue de leur soutenance parmi lesquelles ils sont invités à se positionner et à se projeter.

Sans nécessairement revenir sur la construction du projet professionnel, nous proposons, grâce à une méthode longitudinale, d'en observer l'évolution à partir des contours qui en ont été définis au moment de la soutenance. Dès lors que le projet a été conceptualisé, quelles en ont été les tentatives de concrétisation et de mise en œuvre (Boutinet, 2012) ? Pour cela, il nous faudra être attentive aux implications d'une conception de l'homme pluriel, c'est-à-dire inscrit dans un ensemble de sphères sociales plus ou moins étanches et engendrant des appartenances multiples et complexes (Lahire, 2011). L'articulation à chaque fois singulière de ces sphères donne lieu à des degrés divers de contaminations des différents domaines de la vie selon leurs degrés d'encastrement (Grossetti, 2004). Du fait de son inscription dans les différentes sphères du social, l'individu est donc amené à composer avec des temporalités relatives à ses différentes appartenances dont les logiques de fonctionnement ne sont pas toujours compatibles.

Les tensions intra-individuelles que peut être amené à connaître le jeune docteur au cours de sa recherche d'emploi du fait de ses appartenances sociales multiples, ne sont pas les seules qui contribuent à comprendre les variations observées dans les projets professionnels poursuivis. Les logiques de recherche d'emploi sont aussi façonnées par les expériences vécues sur le marché du travail, comme les échanges avec les collègues, les contacts tissés lors de la recherche d'emploi avec les potentiels futurs employeurs... En alimentant les représentations et la connaissance du marché du travail, ces éléments ajustent les conduites les plus à mêmes d'aboutir au résultat escompté. Ces expériences vécues et partagées participent donc à une certaine réflexivité sur leur situation et projection professionnelle aboutissant à des adaptations venant parfois modifier, contourner, infléchir ou mettre en suspens le projet initialement formulé.

2.3. La transition vers la vie d'adulte

Durant la période où se joue la transition professionnelle, les jeunes diplômés expérimentent également leur transition sociale vers la vie d'adulte. Les étapes traditionnellement identifiées par les sociologues de ce champ de recherche regroupent généralement la décohabitation parentale, la fin des études, l'accession au premier emploi, la mise en couple, l'accession à la propriété immobilière et la parentalité. Les enseignements de plusieurs décennies de recherche sur le sujet nous indiquent qu'elles ne se font pas toujours dans le même ordre, que le franchissement de cet ensemble a tendance à s'étirer dans la durée et qu'elles connaissent de plus en plus de réversibilités (Galland, 2013). Alors que le doctorat, en tant que plus haut diplôme universitaire, entraîne statutairement une sortie tardive du système d'enseignement si l'on se réfère à l'âge biologique, il permet fréquemment, en amont de celle-ci, une première forme d'autonomie matérielle et/ou financière, au moins partielle, parfois temporaire. Il n'est pas rare non plus que la transition familiale soit entamée dès la période de doctorat : nous pouvons ainsi nous questionner sur le choix des temporalités ayant conduit au franchissement des étapes de transition vers la vie d'adulte ; mais aussi sur les interactions entre ces deux transitions : quelles sont les influences qu'exercent leur passage à la vie d'adulte sur leur recherche d'emploi ? À moins que ce ne soit leur recherche d'emploi qui influence l'ordre et la temporalité du passage des étapes menant à leur vie d'adulte ?

3. Présentation du cas empirique

3.1. Hypothèses

Nous faisons l'hypothèse principale que la période de recherche d'emploi est un processus social (Mendez, 2010) au cours duquel s'opère une série d'ajustements évoluant dans le temps et mettant en jeu à la fois le projet professionnel, les représentations du fonctionnement du marché du travail et la transition vers la vie d'adulte. La période de recherche d'emploi met en effet les espoirs de concrétisation du projet professionnel des jeunes docteurs à l'épreuve du fonctionnement du marché du travail dont la réalité peut ne pas correspondre aux représentations et/ou connaissances qu'ils ont pu construire. Dans le même temps, la vie sociale, personnelle et familiale se construit et se poursuit, faisant entrer dans l'équation de la recherche d'emploi des considérations extérieures à la sphère professionnelle. Ainsi, l'évolution simultanée des projets professionnels des jeunes diplômés de doctorat, l'actualisation de leur connaissance du fonctionnement des marchés du travail et les changements dans leur vie hors-travail vient constamment changer l'équation régissant leur recherche d'emploi qu'ils doivent factoriser et prioriser. Au cœur de ce processus social de recherche d'emploi, les individus arbitrent entre le souhaité, le possible et le probable des articulations possibles des différentes sphères de leur vie. Mais ce qui semble, à un instant T, être un équilibre n'est en réalité que précaire et provisoire puisque le temps et les changements qu'il entraîne avec lui, ne s'arrêtent pas. Les aspirations et les projections personnelles et professionnelles nécessitent des adaptations régulières puisque les temporalités de chacune des dimensions qui les façonnent continuent d'exercer tour à tour leurs nouvelles influences au fur et à mesure du temps qui s'écoule.

3.2. Dispositif méthodologique et population

Nous proposons d'apporter des premiers éléments de réponse sur la manière dont s'effectuent ces ajustements au cours de la recherche d'emploi en mobilisant les données recueillies dans le cadre de notre recherche doctorale en cours. Inédit à notre connaissance, le dispositif mis en place est une recherche longitudinale et qualitative à travers laquelle nous avons interrogé un panel de jeunes diplômés de doctorat deux fois : tout d'abord quelques mois seulement après leur soutenance, puis une seconde fois entre 12 et 15 mois plus tard, soit environ 18 mois après l'obtention de leur diplôme. Ces deux moments distincts d'interrogation nous ont permis de reconstituer et ainsi, mettre à jour les persistances et changements dans les parcours et projets professionnels des 23

docteurs issus de deux groupes de disciplines, constitués des sciences de l'ingénieur d'un côté et des sciences juridiques et politiques de l'autre. Du côté de l'enquête et du recueil de matériau, le dispositif longitudinal qualitatif permet en effet de limiter les effets de reconstitution a posteriori des récits biographiques dont le principal est celui du lissage du discours généré par l'illusion biographique, sous l'influence d'une injonction à la cohérence et linéarité des parcours de vie (Bourdieu, 1986). Du côté de l'enquêteur et de l'analyse, la saisie des hésitations préalables aux changements ou inflexions des parcours et projets est rendue possible précisément lorsqu'elles ont cours grâce à une analyse diachronique permises par les deux vagues d'interrogation.

4. Résultats

Notre hypothèse de départ s'est vue confirmée par l'analyse processuelle (Mendez, 2010) effectuée sur le matériau. Lors de la recherche d'emploi, les agencements entre les différents ingrédients (conçus comme les éléments pertinents du contexte dont nous retenons le projet professionnel, la transition vers la vie d'adulte et les représentations du marché du travail) diffèrent non seulement d'un individu à l'autre mais les agencements évoluent également dans le temps pour un même individu. Ils donnent ainsi lieu à des séquences, c'est-à-dire ces segments temporels au sein desquels l'agencement des ingrédients est plus ou moins stable ; ces derniers font cependant l'objet d'ajustements et donnent ainsi lieu à une nouvelle séquence dont l'enchaînement laisse apercevoir l'évolution du (ou des) moteur(s) (c'est-à-dire la logique ou dynamique) de la recherche d'emploi. Bien qu'il existe des agencements peu évolutifs, nous proposons ici d'exposer les trois principaux types d'ajustements que nous avons pu observer et que nous déclinons à travers quelques cas concrets choisis pour leur valeur heuristique.

4.1. Les ajustements substantiels du projet professionnel, support des transitions : le cas d'Éléonor

Un premier exemple d'ajustement du processus de recherche d'emploi nous est donné par Éléonor. Il consiste en un remodelage substantiel de son projet professionnel en réponse à son entrée dans la vie d'adulte et sa socialisation avec le fonctionnement des marchés du travail prospectés.

Durant les 5 années de son doctorat en droit public, Éléonor a d'abord effectué des vacances d'enseignement puis a occupé deux postes d'Ater¹ qui l'ont véritablement passionnée et pour lesquels elle s'est beaucoup investie. Même si l'activité de recherche semble l'avoir moins enthousiasmée, elle l'a suffisamment appréciée pour vouloir faire de l'enseignement et de la recherche son métier ; elle envisage en effet de devenir enseignante-chercheuse. Âgée de 29 au moment de sa soutenance, son conjoint et elle habitent depuis plus d'un an déjà dans un pays d'Europe de l'ouest d'où il est originaire et où il a déjà trouvé du travail. Durant la première séquence de sa recherche d'emploi, elle cherche donc à exercer en tant qu'enseignante-chercheuse au sein d'une des chaires de droit que comporte la ville dans laquelle ils sont installés. Mais les retours de ses candidatures lui font comprendre que les postes permettant d'enseigner le droit français à l'étranger sont bien trop rares et convoités pour qu'elle puisse penser y accéder rapidement. Éléonor cherche alors à enseigner en France, dans les universités rapidement accessibles depuis son lieu de résidence. Des possibilités de vacances s'ouvrent mais les contraintes financières et logistiques l'obligent à renoncer à aller y enseigner : il n'est pas envisageable qu'elle vive séparément de son conjoint qui deviendra son mari dans les mois qui suivent. Le refus d'une séparation géographique la conduit de la même manière à abandonner la possibilité d'intégrer une école d'avocats en France. Cette première séquence montre la tension qu'Éléonor rencontre à ce moment-là : la poursuite de son projet professionnel n'est pas compatible avec le cadre de vie qu'elle a choisi pour son

¹ Sigle désignant la fonction d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, contrat compris entre 6 mois et un an, il mêle activités d'enseignement et de recherche et est destiné aux doctorants en fin de thèse ou aux jeunes docteurs.

installation en couple et son mariage à venir. La « raison » conjugale freine ses ambitions professionnelles et joue contre sa « passion ». À ce moment, la marge de manœuvre dont elle dispose sur l'orientation de son projet professionnel lui paraît plus importante que celle relative à la construction de son couple et de sa vie d'adulte : sans renoncer définitivement à l'enseignement et la recherche momentanément mis en suspens, elle cherche à trouver une voie professionnelle qui puisse articuler son souhait d'intégration au marché du travail avec sa transition vers la vie d'adulte.

La deuxième séquence de sa recherche d'emploi est composée d'une série de transformations de son projet professionnel qu'elle met à l'épreuve du fonctionnement du marché du travail et des possibilités d'emplois locales. « [S]on côté hussarde de la république » la conduit tout d'abord à se diriger vers les institutions françaises de la ville : institut français, consulat, ambassade. Elle crée un profil sur la plateforme des français à l'étranger et postule aux offres d'emplois comme aux offres de stage. Elle est prête à accepter d'être déclassée ou mal payée si cela lui permet de « servir la France à l'étranger » et de s'intégrer dans le marché du travail local. Elle essuie plusieurs refus qui la font alors réaliser que ces opportunités, certes ratées, ne sont pas à la hauteur de ses ambitions intellectuelles ou salariales. Revoyant ses exigences à la hausse, elle suit sa passion pour son sujet et décide d'exploiter la spécialité juridique de sa thèse qui trouve un fort écho dans le pays dans lequel elle vit. Elle mobilise son réseau personnel de manière intensive pour entrer en contact avec des professionnels exerçant dans ce domaine et met en œuvre son « savoir-faire [relationnel] pour faire savoir » qu'elle est disponible. Elle est conseillée, encouragée, et au fil des entretiens qu'elle passe, comprend « que c'était la piste qui allait marcher ». Elle intègre alors bénévolement une petite start-up qui l'accueille deux fois par semaine et lui permet de se socialiser avec les « rituels d'entreprises » du pays en échange de quelques conseils juridiques. Elle « monte cette expérience en épingle sur [s]on CV » et finit par intégrer non pas un service d'entreprise dédié à cette activité relative à sa spécialité juridique mais une organisation dont c'est la mission principale. Éléonor accepte un poste peu qualifié et à faible niveau de responsabilité au sein de cette organisation car elle perçoit que l'ambition professionnelle est une qualité appréciée sur le marché du travail local. Éléonor dit en effet ne pas en manquer : elle cherche alors à faire valoir son « potentiel » et sa « motivation » afin de monter dans la hiérarchie de l'organisation.

Le type d'ajustements évoqué ici est donc relatif au contenu du projet professionnel puisqu'ils laissent apparaître un projet professionnel en fréquente redéfinition. Face à ses appartenances multiples, notre enquêtée adapte ce qui peut l'être à ses yeux au regard des différents rôles sociaux qu'elle endosse : Éléonor est à la fois jeune docteur, petite amie puis épouse, mais aussi expatriée dans un pays où elle doit découvrir le marché du travail auquel elle souhaite s'intégrer.

4.2. Face à une concrétisation impossible, les ajustements modulaires du projet professionnel et du cadre de son exercice comme voie de réalisation : le cas de Jacques

Alors que le projet professionnel de Jacques semble bien défini et sa poursuite engagée, des obstacles à sa concrétisation apparaissent cependant en chemin au point qu'il ne soit plus envisageable en l'état. Les ajustements successifs auxquels Jacques opère alors ont vocation à recentrer le projet professionnel autour d'axes structurants afin de lui permettre de trouver une concrétisation possible, à la fois satisfaisante à ses yeux et réalisable aux vues du fonctionnement du marché du travail.

Depuis la fin de sa formation initiale en institut d'études politiques, Jacques a expérimenté diverses activités professionnelles au Moyen-Orient durant sept ans, entre facilitateur d'affaires et interprète, chargé de mission au développement économique et romancier, auto-entrepreneur en formation interculturelle et linguistique. Après une thèse de 4 ans et âgé de 36 ans au moment de sa soutenance, Jacques souhaite continuer d'exercer dans les conditions de travail qu'il a particulièrement appréciées durant son doctorat en science politique et pour lequel il a obtenu un

contrat doctoral durant les trois dernières années. Il cherche à pérenniser une source stable de revenus avec la liberté d'organiser son travail et l'émulation intellectuelle que procurent les échanges avec d'autres chercheurs en définissant un projet professionnel centré autour des carrières académiques. Le chemin pour y parvenir lui apparaît cependant « long et tortueux ». N'ayant pas d'expériences d'enseignement, il pense que la qualification sera difficile à obtenir mais pas impossible ; il explore en parallèle les possibilités de carrière de recherche au CNRS, pour en conclure qu'elles sont encore plus exigeantes. Le recrutement sur un contrat de post-doctorat lui semble alors constituer un atout à la poursuite d'une carrière académique. Durant cette première séquence de recherche d'emploi, Jacques va ainsi chercher à se conformer aux exigences qu'il perçoit du marché du travail académique : il rédige un projet de post-doctorat, sollicite et obtient des financements, commence son travail de terrain. Passé par un double cursus de sciences sociales avec une spécialisation sur une aire culturelle, il espère que son profil atypique constituera un avantage distinctif favorable à un recrutement temporaire pour un post-doctorat. Cette première séquence reste empreinte d'espoir et d'optimisme.

La deuxième séquence de son parcours est marquée par une tension de plus en plus forte entre d'un côté, sa volonté de concrétiser son projet académique mais dont la probabilité subjective de réalisation s'amenuise, et de l'autre, la nécessité de chercher des voies alternatives. La forte concurrence entre les aspirants à la carrière académique, la nécessaire inscription dans les « bons réseaux » constituent deux éléments perçus comme rendant difficile la poursuite de son projet professionnel. Marié et père d'un enfant de trois ans, la précarité, l'instabilité et l'incertitude de ses financements pour réaliser sa recherche (terrains, colloques...) combinées à la faiblesse des allocations de retour à l'emploi commencent à peser sur le budget de son foyer. Parallèlement, le métier d'enseignant chercheur lui apparaît moins attractif que ce qu'il a imaginé durant son doctorat au regard d'une procédure de recrutement qui lui semble trop lourde, de la faiblesse des salaires et du « risque » de devoir enseigner des disciplines générales qui le « rend[ait] aigre », « considér[ant] qu'il a] mieux à faire ». Il cherche alors, de manière pragmatique, des voies alternatives. Il envisage de passer des concours afin d'accéder à un poste au sein d'un ministère, exercer une mission pour une agence gouvernementale, il évoque également les organisations non gouvernementales, des *think tanks*... sans jamais manifester une grande conviction. Perçus comme alternatifs à son projet initial, ces débouchés offerts théoriquement par son doctorat sur le marché du travail ne le convainquent pas vraiment. Il doute que la teneur du travail demandé corresponde à l'idéal qu'il s'en fait ou à un intérêt intellectuel suffisant, d'autant qu'il rechigne à « bachoter » certaines matières pour les concours administratifs. Durant cette deuxième séquence, Jacques oscille donc entre le maintien d'un projet professionnel initial idéalisé et difficile à mettre en œuvre mais dont l'abandon pour des voies alternatives est une possibilité à laquelle il ne peut se résoudre.

Bien que certaines des alternatives explorées soient confortables financièrement, l'argument financier ne semble pas suffisant pour convaincre Jacques d'adopter totalement l'une de ces voies alors qu'il est pourtant à la recherche de sources de revenu plus stables et plus importantes. Faute de la satisfaction intellectuelle que ces dernières pourraient lui apporter, la troisième séquence de sa recherche d'emploi témoigne du début de conciliation à laquelle il parvient, en détournant pour partie son projet professionnel initial, afin de lui permettre de se concrétiser dans des conditions de travail alors accessibles. Il démarche des écoles de commerce afin d'y proposer, sous forme de vacations, des enseignements de diverses spécialités relatives à son doctorat, ainsi qu'à son parcours antérieur en école de commerce et à ses expériences professionnelles en tant qu'expatrié. Dans le même temps, il soumet un dossier de qualification au CNU. Alors qu'il commence à enseigner un premier module d'enseignements « plutôt mieux payé que dans le public », il apprend qu'il est qualifié. La qualification lui permet de « valoriser [s]on profil » lorsqu'il démarche les établissements d'enseignements privés afin d'augmenter le volume des enseignements qu'il dispense. La qualification lui permet également de candidater sur des postes de maître de conférences situés dans l'Ouest de la France car c'est la région dans laquelle il veut vivre. Mais dans le même temps, il « compr[end] qu'il] n'[a] pas l'état d'esprit qu'il faut pour rentrer dans le public » et les retours qu'il perçoit des conditions de travail (manque de moyens, surmenage, inégalités, concurrence) ne lui

apparaissent pas enviables. Ce qui pourrait alors apparaître comme un renoncement à la maîtrise de conférence n'est pas si clair : Jacques nous dit qu'il ne postulera pas lors de la prochaine campagne de recrutement... à moins qu'une opportunité combinant une localisation dans l'ouest et des enseignements intéressants se présente.

La quatrième séquence se compose des derniers ajustements auxquels Jacques opère afin de faire correspondre le mieux possible son activité actuelle à son projet professionnel idéal dont l'enjeu réside dans la combinaison de ses exigences de stimulation intellectuelle et financières, ces dernières étant gage d'une reconnaissance professionnelle et d'une assurance d'un certain « confort de vie ». Son activité indépendante lui permet tout d'abord de choisir son lieu de vie et son lieu de travail, elle lui permet d'augmenter le volume d'enseignements comme il l'entend en fonction de l'intérêt qu'il y trouve (il les choisit hyper-spécialisés et souvent en langues étrangères) et ce, dans cet environnement de travail au sein duquel il se sent reconnu et valorisé. En parallèle de ses enseignements, il travaille au lancement d'une activité libérale de prestataire auprès d'entreprises, qui pourrait s'avérer lucrative et stimulante intellectuellement. Il cherche à rationaliser de manière instrumentale sa trajectoire récente en évoquant la nécessité de « replacer l'activité professionnelle à sa juste place, c'est-à-dire comme un gagne-pain ». Le développement récent d'une petite activité de recherche « à un niveau embryonnaire » afin de favoriser un recrutement universitaire limite néanmoins la portée de son assertion puisque celle-ci est non rémunérée. Il cherche encore à trouver le meilleur équilibre possible entre intérêt intellectuel, efforts à fournir, rentabilité financière de l'activité (dont il espère une stabilisation et pérennisation) et choix du lieu de vie de son foyer.

Le type d'ajustement observé ici procède donc et d'abord d'un mouvement de resserrage du projet professionnel autour de piliers le structurant et souvent constitués de valeurs fortes et constitutives de l'identité sociale, professionnelle et politique. Cette redéfinition des axes autour desquels s'articule le projet professionnel et personnel s'opérationnalise ensuite sur d'autres marchés, dans d'autres conditions de travail. Ce qui s'apparente alors à un projet de vie, mêlant considérations personnelles et professionnelles, peut ainsi trouver une voie de réalisation. Comme tout type d'ajustement, il ne peut s'effectuer sans transformation, voire concessions. Pour Jacques, elles portent sur l'instabilité et l'irrégularité des revenus qu'il accepte en espérant qu'elles ne dureront pas. Elles se trouvent en partie contrebalancées par la liberté qu'il obtient d'effectuer des missions stimulantes intellectuellement et rémunératrices, dans un environnement de travail porteur qu'il puisse choisir grâce à son statut d'indépendant.

4.3. Dans l'attente de la concrétisation du projet professionnel, les ajustements projectifs des transitions : les cas de Marceau et Louise

Le troisième type d'ajustement du processus de recherche d'emploi se fait au regard de la tension qu'exerce, vers l'avenir, le projet professionnel qui n'a pas encore trouvé de voie de concrétisation définitive. Déjà conceptualisé, sa mise en œuvre passe par des phases transitoires, par des étapes qui visent à favoriser son atteinte mais dont l'aboutissement reste encore incertain. Le projet professionnel typique de cette configuration est celui des jeunes diplômés qui souhaitent accéder à la carrière académique mais qui, à la différence de Jacques qui semble progressivement renoncer à son accession sous sa forme statutaire, ont continué de poursuivre cet objectif tout au long de notre enquête. Dans le cadre de leur transition sociale et professionnelle, les jeunes diplômés opèrent à un ensemble de choix professionnels et personnels modulant le lieu et la force de l'incertitude qui pèse sur les différentes sphères de leur vie à venir. Afin de donner à voir ce troisième type d'ajustements projectifs, nous proposons l'exposition de deux cas contrastés : ceux de Marceau et de Louise.

A l'issue d'une thèse de trois ans en mécanique et physique des fluides et financée par un contrat doctoral avec mission d'enseignement, Marceau est âgé de 27 ans au moment de sa soutenance et père d'un petit garçon d'un an. Sa femme, qui a commencé une thèse la même année que lui, a accouché pendant son doctorat et a, de fait, bénéficié d'un congé maternité qui reporte d'autant la

durée de la thèse. La durée moyenne des thèses étant en outre plus longue dans sa discipline qu'en sciences de l'ingénieur, leurs parcours professionnels se désynchronisent. Leur projet commun de vivre une expérience de travail à l'étranger sous la forme d'un post-doctorat avant d'intégrer un poste académique statutaire nécessite une nouvelle coordination. C'est ainsi que s'ouvre la première séquence de recherche d'emploi de Marceau et à l'issue de laquelle il effectue un post-doctorat à proximité de leur lieu de résidence 3 semaines sur 4. Alors qu'ils sont tous les deux en emploi à durée déterminée (post-doctorat et thèse en contrat doctoral), ils accèdent à la propriété immobilière. Après plus d'un an, le post-doctorat de Marceau se termine quelques semaines après la soutenance de sa femme : leurs disponibilités professionnelles sont sur le point d'être de nouveau synchronisées. Cette première séquence maintient donc l'incertitude attachée à la transition professionnelle, en même temps qu'elle permet de réduire celle associée à la transition vers la vie d'adulte qui s'affirme.

Dans l'intervalle temporel situé entre la soutenance de sa femme et la fin de son post-doctorat, ils sont parents pour la seconde fois. Malgré les travaux de rénovation de leur achat immobilier et l'organisation de la vie familiale à quatre, Marceau, de manière plus active que sa femme en congé maternité et venant juste de soutenir, recherche un post-doctorat à l'étranger, ouvrant ainsi la deuxième séquence de sa recherche d'emploi. Avec un enfant en bas âge et un nouveau-né, le critère géographique est plus important que les critères scientifiques définissant le poste. Au-delà de l'évidence d'un pays où les activités de recherche sont développées, les conditions de vie qu'il offre sont observées avec attention : ils veulent travailler dans un pays où les conditions sanitaires ne sont pas risquées pour les enfants, où le système de garde est développé et où les salaires sont suffisamment élevés pour pouvoir en payer les frais, où les conditions d'éducation et de scolarisation sont bonnes et où l'anglais est largement parlé (pour les parents comme les enfants). En à peine deux mois, Marceau trouve un poste dans une université nord-européenne qui ouvre également d'éventuelles possibilités à sa femme d'y trouver un poste puisque sa discipline y fait l'objet d'enseignement et de recherche.

Au moment de la deuxième vague d'entretiens, Marceau est en phase d'installation dans le pays et prépare les formalités administratives et logistiques afin que sa femme et ses deux enfants puissent le rejoindre rapidement. Les ajustements opérés jusqu'ici par Marceau ne concernent donc pas tant le contenu du projet professionnel qu'il vise préférentiellement (effectuer un post-doctorat à l'étranger avant d'accéder à un poste académique statutaire) que la synchronisation des calendriers professionnels de son couple ainsi que l'articulation de vies professionnelles et familiales sur lesquelles il reste attentif et dont une garantie minimum doit être respectée. À ce stade, l'incertitude continue de s'exercer sur la concrétisation du projet professionnel de Marceau, mais il parvient à diminuer celle qui s'exerce sur sa transition vers la vie d'adulte : il priorise le maintien de la centralité de sa qualité de vie familiale comme principe organisateur de sa vie à venir. Ce choix opéré et assumé, Marceau est en mesure d'anticiper les ajustements potentiels à effectuer dans l'avenir afin de maintenir son choix de vie. Il est en effet prêt à arbitrer en faveur de sa vie familiale et aux dépens de la poursuite de son projet professionnel académique, réduisant ainsi la tension qu'exerce son projet professionnel sur son avenir familial : si son projet académique n'offre pas le cadre de vie familial qu'il souhaite, il l'ouvrira à des perspectives professionnelles plus larges et moins contraignantes, dans l'ingénierie où l'offre d'emploi est plus importante que dans le milieu académique, afin de maintenir l'articulation des sphères de la vie.

Le cas de Louise fait état d'un projet professionnel similaire à celui de Marceau au moment de la soutenance en ce qu'elle vise également l'accession à un poste académique. Louise a réalisé sa thèse en science politique durant 6,5 ans. D'abord sous contrat doctoral, elle a ensuite cumulé une situation de chômage partiel avec des vacances d'enseignement durant deux ans avant de décrocher deux postes d'ATER à mi-temps. En attendant une potentielle concrétisation de son projet professionnel, les ajustements projectifs qu'elle opère au regard de ses transitions professionnelles et sociales s'effectuent néanmoins différemment que ce que connaît Marceau. Alors qu'elle termine son poste d'ATER et qu'elle est âgée de 31 ans, Louise commence la première séquence de sa recherche d'emploi en candidatant sur deux postes d'enseignante-chercheuse dans le pays de sa

cotutelle de thèse et où elle s'est installée. Ces candidatures ne connaissent pas d'issue favorable : elle n'est « même pas auditionnée ». Durant ses premiers mois de chômage, elle candidate ensuite sur des postdoctorats, sans que ses tentatives n'aboutissent non plus.

La deuxième séquence de sa recherche d'emploi fait état d'une adaptation de ses critères de recherche initiaux puisqu'elle élargit le spectre de sa recherche du fait de la faiblesse et dégressivité des allocations chômage qu'elle perçoit. Contrainte économiquement par la menace que représente la diminution de revenus déjà faibles, elle postule dans des ONG mais refuse de se « faire pistonner » par des connaissances qui y travaillent. Sa candidature n'aboutit pas. Elle postule alors auprès d'une organisation internationale mais très vite, elle ressent une « honte » car celle-ci « ne correspond vraiment pas à [s]es idées ». Louise est en effet partisane d'une approche scientifique critique et engagée politiquement qu'elle ne retrouve pas dans cette organisation. Cette deuxième séquence montre donc une évaluation à la baisse de ses critères de recherche d'emploi afin de maximiser ses chances d'en décrocher un. Cet ajustement tend à provoquer un conflit de valeurs dans la construction de son identité socioprofessionnelle.

Après avoir pris la décision de ne plus transiger ni sur ses idéaux politiques, ni sur son approche scientifique, Louise démarre la troisième séquence de sa recherche d'emploi. Elle postule alors sur de nombreux projets et bourses de recherche en prenant soin d'éviter toutes les recherches commanditées par les gouvernements ou certains organismes internationaux. Le rapprochement entre ses convictions et le type de projets de recherche sur lesquels elle postule, l'incite à élargir le périmètre géographique de sa recherche afin d'augmenter les opportunités. Elle s'entoure et prend appui sur son réseau universitaire pour l'aider à la préparation des entretiens et auditions, avoir accès à des offres et à des contacts, fournir des lettres de recommandations à joindre aux dossiers. La mise en place de cet ajustement témoigne de l'accent mis sur sa transition professionnelle au détriment de sa vie de couple puisqu'elle postule également à l'étranger, où elle finira par effectivement trouver un post-doctorat.

Au moment de la deuxième vague de notre enquête et malgré les choix qu'elle a déjà effectués à la faveur de sa transition professionnelle, des tensions et des incertitudes persistent quant à son avenir professionnel et personnel. En effet, Louise découvre que l'approche du projet est moins critique que celle à laquelle elle s'attendait, ses nouveaux collègues sont également moins engagés politiquement, reflétant finalement les accointances de l'université avec le monde économique, ses missions contiennent un versant « management de la recherche qui ne [lui] plait pas mais il faut cocher ces cases là pour trouver du travail après ». Elle découvre cependant de nouvelles manières de travailler, des parallèles avec son sujet de thèse et des pistes pour obtenir des financements de recherche lorsque ce post-doctorat sera terminé. L'organisation de sa vie personnelle est tiraillée entre son envie de passer du temps dans la ville dans laquelle elle est installée en couple et la nécessité de passer du temps dans le pays dans lequel elle travaille pour mieux en comprendre le fonctionnement et s'y faire un réseau professionnel alors même qu'il ne l'attire pas. Alors que certaines de ses amies ont eu des enfants pendant leur thèse, Louise n'a pas fait ce choix car à l'époque, elle souhaitait d'abord terminer sa thèse et accéder à une stabilité professionnelle et financière. Mais l'expérience de ces amies lui montre que ce n'est pas forcément nécessaire, ce qui l'a convaincue. C'est donc une discussion qu'elle et sa copine, également en doctorat, abordent fréquemment afin d'envisager les diverses solutions qui se présentent à elles pour devenir mères.

Ces deux histoires contrastées nous montrent que face à un projet professionnel dont l'atteinte est incertaine, les jeunes diplômés de doctorat mettent en place des choix qui ne privilégient pas les mêmes sphères de leur vie, ou du moins pas selon les mêmes temporalités. Chacun à leur manière, ces deux cas nous apprennent que malgré la volonté d'accéder à une carrière académique, celle-ci ne se fera « pas à n'importe quel prix ». Pour Marceau, la poursuite de ce projet ne doit pas entraver le développement et la qualité de vie de sa famille. Pour Louise, l'espoir d'accéder à une carrière académique l'a conduite à reporter, pour un temps, le franchissement du seuil de la parentalité mais pas à renoncer à ses idéaux politiques. Difficile de dire à ce stade si ces choix constitueront des freins

ou non à l'atteinte de leur projet professionnel ; en tout état de cause, ils leur permettent de continuer d'œuvrer autant qu'ils peuvent, le veulent et le jugent nécessaire à leur double transition sociale et professionnelle en influant sur les paramètres qu'ils peuvent contrôler.

Conclusion

Les recherches portant sur l'accès à l'emploi concernent souvent les publics éloignés du marché de l'emploi que les intermédiaires du marché du travail et les politiques publiques d'emploi cherchent à « mobiliser » et « autonomiser » afin de résorber le chômage. Plutôt que sous l'angle d'une nécessité socio-économique, nous espérons avoir pu éclairer la manière dont la recherche d'emploi peut être abordée à l'aune du cycle de vie, et ce, particulièrement lorsqu'on a entre 25 et 30 ans, voire plus. Au-delà de l'objectif d'une participation au marché du travail en échange d'une source de revenus, la recherche d'emploi met en jeu l'articulation des différentes sphères de la vie ainsi que les dimensions de construction sociale, professionnelle et identitaire qui se révèlent avec une force particulière à ce stade de la vie. Nous espérons en outre avoir donné à voir la malléabilité et le caractère évolutif du projet professionnel. Par conséquent, il nous apparaît nécessaire de mieux comprendre les ajustements dont font l'objet les dimensions de la recherche d'emploi évoquées ici afin de mieux appréhender les trajectoires d'insertion professionnelle.

Cette approche ne nous semble pas pour autant être spécifique aux diplômés de doctorat, bien qu'ils révèlent avec une acuité particulière l'imbrication de ces dimensions et des calendriers professionnels et conjugaux. Les cas présentés ont été choisis en ce qu'ils éclairent particulièrement bien la porosité entre les différentes sphères de la vie et les ajustements simultanés et évolutifs des projets professionnels et personnels qui guident les transitions professionnelles et sociales aux différents stades de la vie. Que ces ajustements concernent des transformations du projet professionnel pour faciliter la transition vers la vie d'adulte comme Éléonor, qu'ils relèvent de tentative de conciliation des deux transitions comme Jacques, qu'ils soient anticipés et dont l'éventualité d'une priorisation se fera à la faveur de la vie personnelle comme Marceau ou qu'ils fassent l'objet (puis d'une levée) de concessions ou report au sujet de la vie personnelle pour favoriser la transition professionnelle comme Louise, ils ne sont probablement pas exhaustifs. Pour conclure, gageons que cette approche pourrait être transférable à d'autres catégories de jeunes actifs qui se verraient, pour un temps, privés ou en recherche d'emploi.

Références bibliographiques

- Béret, P., Giret, J.-F., & Recotillet, I. (2004). L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du Céreq. *Éducation et formations*, (67), 109-116.
- Bernela, B., & Bertrand, I. (2015). *Trajectoires d'accès à l'emploi des jeunes docteurs: l'enchevêtrement des parcours professionnels, personnels et géographiques*. 36.
- Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2009). La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique. *Revue d'économie politique*, 119(3), 373-400.
<https://doi.org/10.3917/redp.193.0373>
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.
<https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses universitaires de France.

- Calmand, J. (2015). L'insertion à 3 ans des docteurs diplômés en 2010. *Net.Doc*, (144). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/15909/128171/file/netdoc144.pdf>
- Calmand, J. (2017). Les cinq premières années de vie active des docteurs diplômés en 2010. *Céreq Études*, (9), 53.
- Calmand, J., & Giret, J.-F. (2010). L'insertion des docteurs : Enquête Génération 2004. Interrogation 2007. *Net.Doc*, (64), 38.
- Calmand, J., Prieur, M.-H., & Wolber, O. (2017). Les débuts de carrière des docteurs : une forte différenciation des trajectoires professionnelles. *Céreq Bref*, (354), 4.
- Calmand, J., & Recotillet, I. (2013). L'insertion des docteurs. Interrogation en 2012 des docteurs diplômés en 2007. *Net.Doc*, (115), 71.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Galland, O. (2013). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: A. Colin.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Giret, J.-F. (2005). De la thèse à l'emploi. Les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat. *Céreq Bref*, (220), 4.
- Giret, J.-F., Perret, C., & Recotillet, I. (2007). Le recrutement des jeunes docteurs dans le secteur privé. *Revue d'économie industrielle*, (119), 85–102.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00715823/>
- Harfi, M. (2013). *Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une exception française* (N° 189; p. 28). Consulté à l'adresse Centre d'analyse stratégique website: <http://www.oecd.org/fr/sti/inno/48413317.pdf>
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action* (Nouvelle édition). Paris: Pluriel.
- Lamanthe, A., & Moullet, S. (2016). *Vers de nouvelles figures du salariat. Entre trajectoires individuelles et contextes sociétaux*. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01444196>
- Mauger, G. (1998). Jeunesse, insertion et condition juvénile. In *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/les-jeunes-l-insertion-l-emploi-9782130489399-page-55.htm>

- Mazari, Z., Meyer, V., Rouaud, P., Ryk, F., & Winnicki, P. (2011). Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise. *Céreq Bref*, (283), 4.
- Mendez, A. (Éd.). (2010). *Processus: concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Peyrin, A. (2019). Les recompositions des normes d'emploi public. *Revue Française de Socio-Economie*, n° 22(1), 67-84.
- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, (43), 93. <https://doi.org/10.7202/005242ar>
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60(1), 21-36. <https://doi.org/10.3406/forem.1997.2252>

Salariés en emploi « éclaté »... et après ?

Premiers enseignements d'un couplage DADS-DEFIS

Alexandra d'Agostino, Christine Fournier et Camille Stephanus (Céreq)*

*« On vit d'autant plus à l'aise sa propre individualité qu'elle s'étaie sur des ressources objectives et des protections collectives » (Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, 1995).*

Si la figure du salarié en CDI à temps complet reste dominante en termes d'effectifs au début du XXI^e siècle, elle perd peu à peu du terrain au profit d'autres profils de travailleurs. Ces derniers ne sont pas apparus brutalement et ont fait l'objet de nombreux travaux engagés il y a près d'un demi-siècle. Dès les années 1970, Peter Doeringer et Michael Piore (1971) mettent en évidence le dualisme du marché du travail en pointant la coexistence d'un secteur primaire (situations d'emploi stables, généralement identifiées par un CDI, salaires élevés, perspectives de carrière) et d'un secteur secondaire (situations d'emploi précaires, généralement identifiées par un CDD ou un contrat d'intérim, bas salaires, risques importants de chômage). Vingt ans plus tard, au début des années 1990, Robert Castel alerte sur les dérives du système d'emploi. Les protections sociales traditionnelles, attachées à la relation salariale, s'affaiblissent au point que Castel avance la thèse d'un « effritement du monde salarial » (Castel, 1995 ; Castel & Fournier, 1998). Peu de temps auparavant, Bernard Fourcade formule l'hypothèse d'une « période de construction d'une nouvelle pluralité de normes d'emploi » au regard de l'expansion et de la diversification des situations particulières d'emploi depuis les années 1970. Selon ce même auteur, au fur et à mesure que leur encadrement juridique s'améliore, la place et le sens de la précarité s'en voient renouvelés (Fourcade, 1992). Dès lors, en France, les débats se multiplient, portés notamment par les rapports Boissonnat (1995) et Supiot (1999). La « sécurisation des parcours professionnels » s'impose comme un objectif majeur et devient le référentiel d'action de la « flexicurité », promue au niveau européen. Ainsi, depuis longtemps, les principaux signaux d'un éclatement de l'emploi ont été repérés et les risques qui lui sont attachés identifiés. D'année en année, la précarisation du travail et de l'emploi se fait plus vive, régulièrement évaluée, enquête après enquête, avec son cortège de dégâts économiques et sociaux¹. Une récente contribution de France Stratégie indique qu'en 2016 la « norme du CDI à temps plein » concernait 59 % des hommes actifs et 46 % des femmes actives (Flamand & Jolly, 2018).

Aujourd'hui, coexistent des emplois « dits stables », des emplois « dits précaires », mais aussi des situations composites associant CDI et CDD, ou deux CDD, ou CDD et intérim, combinant parfois plusieurs temps partiels, simultanément ou successivement. En définitive, toutes sortes d'agencements ou d'enchaînements de moins en moins inédits. Après le « dualisme », la « segmentation », le temps serait-il venu de l'« éclatement », dans la durée (discontinuité) ou dans le moment (pluriactivité) ? Que dire des configurations salariales qui ne répondent pas au modèle de l'employeur unique et durable ? Il semble bien que des compositions très variées tendent à se développer sur le marché du travail, répondant au « toujours plus de flexibilité – toujours moins de garanties ». Toutes ces configurations, diverses, parfois composites, n'augurent pas du même avenir professionnel. Que peut-on en dire ?

* Céreq.

¹ Lire à ce propos *La vie en intérim* de Dominique Glayman (2005).

1. À l'intérieur de l'emploi éclaté, des figures très contrastées

Le découpage de l'emploi fondé sur la distinction emploi stable/emploi précaire, lui-même calé sur la distinction CDI/CDD ou Intérim, reste pertinent au regard de quelques questions intéressantes de l'analyse du marché du travail. Pour autant, son intérêt décline à mesure que se développent de nouvelles formes d'emploi ne répondant plus à la simple définition d'un contrat de travail, à un moment donné.

1.1. Essai de repérage de l'emploi éclaté

Comme toujours, il est difficile de chercher un objet en dehors des zones éclairées par les réverbères de la statistique. Pour autant, le champ de l'emploi ne peut plus être appréhendé sur la base d'une seule distinction des situations selon le statut de l'emploi exercé car une zone grise s'étend dans laquelle se rassemblent des situations d'emploi plus confuses du point de vue des statuts.

Encadré 1 • Sources, champ et définition

Sources. Nos investigations statistiques reposent sur le croisement de deux sources : les DADS 2013 et 2015 et le Dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (DEFIS, vagues d'enquête 2015 et 2016).

Le dispositif DEFIS. Invité à explorer les liens entre la formation continue et les parcours professionnels, le Céreq a conçu un dispositif original nommé DEFIS. Le dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS), initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle, financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels et conçu par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications, met en relation les actions de formation suivies par les salariés du secteur privé et les parcours professionnels. Un panel de 16 000 salariés (en 2013) est interrogé sur une durée de 5 ans (de 2015 – 10 915 salariés – à 2019), et les entreprises qui les employaient en décembre 2013 ont été enquêtées en 2015 afin de recueillir des informations détaillées sur le contexte dans lequel les salariés se trouvent au moment de la première interrogation. 4 500 entreprises représentatives du secteur privé ont été interrogées dans le cadre du volet « entreprises » du dispositif.

Champ. Le champ de définition de l'étude correspond à celui du dispositif DEFIS. La population ciblée est composée de salariés du secteur privé qui ont travaillé au cours du mois de décembre 2013 dans les entreprises échantillonnées. Ils sont représentatifs de tous les salariés d'entreprises de 10 salariés ou plus et des salariés d'entreprises de 3 à 9 salariés dans certains secteurs. Les demandeurs d'emploi, ainsi que les salariés du secteur public, de l'agriculture, travaillant dans le secteur de l'économie sociale et solidaire et les non-salariés ne font pas partie de la cohorte initiale, mais les salariés changeant de secteur/statut pendant la période de suivi longitudinal seront interrogés sur leur nouvelle situation lors des vagues successives d'interrogations.

Définition. La notion d'emploi « éclaté » rassemble les situations professionnelles des salariés liés à plus d'un employeur au cours d'une année, à l'exception des enchaînements de deux CDI ou de l'enchaînement d'un CDD et d'un CDI. La population source (celle en emploi « éclaté » en 2013) est sélectionnée à partir d'un croisement DEFIS – DADS.

Quelle carte des emplois se dessine si l'on cherche à tracer un panorama rendant compte du caractère plus ou moins « éclaté » des emplois ? C'est-à-dire de toutes les situations professionnelles, définies à partir du nombre de séquences d'emploi au cours d'une année, agrémenté du statut, de la rémunération, du temps de travail, de la catégorie socioprofessionnelle. Un critère principal fonde la distinction entre emploi éclaté et emploi non éclaté : l'existence d'au

moins deux employeurs au cours de l'année 2013, à l'exception de l'enchaînement de deux CDI ou d'un CDD puis d'un CDI qui ne signale pas un éclatement de l'emploi mais un simple changement d'employeur, dans des conditions comparables voire plus avantageuses.

L'emploi éclaté amalgame l'emploi « multi-salarié » et l'emploi « discontinu ». Le caractère « multi-salarié » ou « discontinu » de l'emploi éclaté est apprécié par le degré de superposition : superposition de tout, ou partie, ou pas d'au moins deux séquences d'emploi (données DADS) au cours de l'année 2013². L'emploi éclaté représenterait 18 % des emplois salariés en 2013 (Source DADS/DEFIS ; Cf. Encadré 1). Le développement de l'emploi éclaté rend compte, pour partie, de la précarisation/flexibilisation du travail, les deux faces d'une même pièce. Il est massivement précaire mais pas exclusivement.

Encadré 2 • Méthodologie

L'élaboration d'une typologie d'emploi « éclaté » sur les situations en 2013 s'appuie sur une méthode d'analyse des données associant une analyse factorielle et une classification ascendante hiérarchique (Melnik-Olive et Stephanus, 2019). Cet exercice statistique est répété sur la population source en 2015. Nous distinguons quatre types composant la population des salariés en « emploi éclaté ». Puis, nous repérons les passages d'un type à l'autre ou les sorties de l'emploi « éclaté » en 2015. Enfin, nous cherchons à repérer les congruences, c'est-à-dire des liens significatifs, entre profils individuels, contextes professionnels et parcours à partir d'un emploi « éclaté », entre 2013 et 2015.

Soit un ensemble composé de tous les salariés en 2013 ayant travaillé pour au moins deux employeurs au cours de l'année, exclusion faite de ceux qui ont enchaîné deux CDI ou un CDD puis un CDI. Les variables prises en compte dans la typologie « emploi éclaté » sont :

- le nombre de séquences d'emploi de moins de 140 h (aucune, une, deux ou plus),
- le nombre de séquences d'emploi (deux, trois, quatre ou plus),
- le nombre d'heures en contrat temporaire (en 4 classes),
- le nombre d'heures en CDI (en 4 classes),
- le nombre d'entreprises différentes (deux, trois, quatre ou plus),
- la part de superposition de contrats (en 4 tranches),
- le nombre de CDI,
- le nombre de contrats temporaires.

Soit une analyse des correspondances multiples (ACM) sur les variables présentées ci-dessus et tous les individus ayant connu au moins 2 entreprises. Le premier plan graphique a été sélectionné (25 % de l'inertie). Les deux axes ont été soumis à une classification ascendante hiérarchique (CAH), qui a permis d'identifier 5 classes dont deux classes « chaotiques » qui ont été fusionnées.

On obtient ainsi 4 classes d'emploi « éclaté » (rappelons que les individus enchaînant 2 CDI ou un CDD puis un CDI ont été écartés).

1.2. Les quatre types : « emploi éclaté » ne rime pas toujours avec « précarité »

Les définitions de l'emploi qui structurent les enquêtes statistiques traditionnelles laissent dans l'ombre tout un ensemble de configurations salariales ne répondant pas de façon univoque aux standards du statut : CDI, CDD, Intérim. L'articulation de deux sources (DADS et DEFIS), peu mises en relation jusqu'à présent, autorise l'appréhension de combinaisons ou d'enchaînements statutaires relevant de ce qu'il est désormais convenu de nommer les « zones grises » de l'emploi » (Bureau et

² Cherchant un vocable à même de recouvrir l'emploi discontinu et la pluriactivité, le terme d'« emploi éclaté » nous est apparu comme le plus pertinent car rendant compte de la pluralité des employeurs impliqués, sur de courtes périodes, dans les parcours professionnels des personnes concernées. Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir, au détour d'une recherche bibliographique, que ce terme d'« emploi éclaté » avait fait l'objet d'une contribution commandée par le Commissariat général au plan, dans le cadre de la préparation du 8^e plan, en... 1980. (Broudic, Merle & Vanderpotte, 1982).

alii, 2019). Une approche typologique de ces configurations (cf. Encadré 2) met en relief quatre classes.

1.2.1. Classe 1 - Une succession d'emplois peu qualifiés en CDD (20 %) : emploi éclaté de transition ?

Cette première classe est dominée par des salariés enchaînant plusieurs contrats (très peu de « jours partagés », c'est-à-dire comptant plus d'une séquence d'emploi sur une même journée), plutôt de type CDD à temps complet, éventuellement chez le même employeur : 2/3 ont connu deux entreprises dans l'année, 1/3 a connu trois entreprises.

Cette classe regroupe une population relativement jeune – 55 % ont moins de 30 ans – (l'âge moyen est de 32 ans), et 20 % d'entre eux sont étudiants. 53 % des personnes de cette classe ont un diplôme de niveau V et infra et 72 % de niveau IV et infra. Les emplois occupés sont polarisés sur les bas niveaux de qualification, sur les catégories ouvrières (26 % d'ONQ et 25 % d'OQ), qu'il s'agisse des nettoyeurs, ouvriers du tri, de manutentionnaires, ou encore d'ouvriers qualifiés de type industriel. La catégorie des employés de commerce (24 %) est également surreprésentée. 86 % d'entre eux ont exercé au moins deux professions différentes au cours d'une année. Les salaires annuels y sont très faibles : 44 % ont perçu un salaire annuel inférieur à 7 000 euros ; 43 % un salaire annuel compris entre 7 000 et 20 000 euros. Parmi les secteurs les plus représentés se trouvent les services administratifs et de soutien (36 %) dont l'intérim, plus particulièrement, et le commerce (20 %).

Il pourrait s'agir ici, pour une part, du « marché du travail occasionnel du tertiaire peu qualifié » (Cf. typologie mise en avant par D'Agostino & Delanoé, 2016). Cette classe résulterait de la rencontre d'une offre de travail structurée par la flexibilité recherchée par des entreprises (pourvoyeuses d'emplois peu qualifiés et précaires, objet d'un turn-over important) et d'une demande de travail orientée par la nécessité pour les personnes de travailler.

1.2.2. Classe 2 - Une multiplicité d'emplois de très courte durée (34 %) : trappe à précarité ...ou pas ?

Cette classe est dominée par des personnes faisant état d'un grand nombre de séquences courtes et de nombreux « jours partagés ». Se retrouveraient ici, pour partie, les « pluriactifs » au sens de la Dares (estimés à 6 % de l'ensemble des salariés ; Létroublon & Mourlot, 2016).

Les salariés relevant de la catégorie d'employés y sont plus représentés (40 %), employés de commerce (24 %) et employés administratifs (16 %). S'y retrouvent les professions de serveurs, employés de libre-service, d'animateurs commerciaux des magasins de vente, mais aussi d'aides à domicile et aide-ménagères. 82 % ont exercé au moins deux professions différentes. Les salaires annuels sont faibles : 30 % ont perçu un salaire annuel inférieur à 7 000 euros, 46 % un salaire annuel compris entre 7 000 et 20 000 euros. Parmi les secteurs surreprésentés se trouvent les services aux particuliers : l'enseignement, la santé et l'action sociale (21 %) et l'hébergement et la restauration (17 %).

Cette classe s'inscrirait pour une large part sur le segment secondaire du marché du travail. C'est la classe qui rassemble les situations les plus « chaotiques ». L'emploi est instable ou saisonnier, les temps partiels nombreux, les contrats de courte durée. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit ici, pour partie, d'une « trappe à précarité » où l'emploi éclaté serait une situation persistante pour ces personnes pour lesquelles la diversification des sources de revenus est une nécessité pour « joindre les deux bouts ».

1.2.3. Classe 3 - Une combinaison de CDI et de CDD courts (24 %) : emploi complémentaire ou emploi de transition ?

Cette classe est dominée par des personnes cumulant ou enchaînant un contrat temporaire (parfois très court) et un CDI.

Les ouvriers qualifiés sont relativement nombreux au sein de cette classe (31 %). Nous pouvons mentionner également la proportion relativement élevée des emplois classés « professions intermédiaires » (23 %), en comparaison avec leur poids moyen pour l'ensemble des classes d'emploi éclaté. Les professions les plus représentées sont les maçons qualifiés, plombiers, chauffagistes, peintres, mais aussi les techniciens commerciaux et technico-commerciaux, les professions intermédiaires techniques des organismes de sécurité sociale, des infirmiers. En miroir, les deux premiers secteurs d'emploi sont la construction (29 %) et le commerce (17 %). 85 % ont exercé au moins deux professions différentes (la situation de cumul ou d'alternance de deux PCS étant la plus significative). Les salaires annuels sont diversifiés : 49 % d'entre eux ont perçu un salaire annuel compris entre 7 000 et 20 000 euros, 28 % un salaire annuel compris entre 20 000 et 40 000 euros.

Pour partie, l'« emploi éclaté » correspondrait ici, dans le cas du cumul (70 % de la classe), à une combinaison d'activités de type secondaire ou accessoire en complément d'une activité stable, rémunératrice et qualifiée. Il peut s'agir ici d'un emploi complémentaire et cohérent avec l'activité principale (marché professionnel) ou d'un complément, visant éventuellement un surcroît de rémunération, sans aucun lien professionnel avec l'activité principale. Pour une autre partie (30 % de la classe), il s'agirait de l'enchaînement d'emplois précaires exercés dans l'attente d'un emploi plus stable et plus conforme au profil de compétences de la personne.

1.2.4. Classe 4 - Un cumul de 2 CDI (23 %) : emploi éclaté persistant ?

Cette classe est dominée par des personnes affichant deux CDI en même temps. La multiplicité des relations d'emploi se fait de manière simultanée pour 84 % des salariés. La superposition des périodes d'emplois est régulière pour 49 % des salariés (plus de 80 % du temps travaillé), elle est occasionnelle pour 23 % des salariés (de 20 % à 80 % du temps travaillé) et rare pour 12 % (moins de 20 % du temps travaillé).

Cette population est relativement plus âgée, plus masculine et peu diplômée (et une part importante, 21 %, n'est pas diplômée). La classe compte la plus forte proportion d'ONQ (27 %), et une part non négligeable d'employés (31 %). Les principales professions sont les nettoyeurs, vendeurs en alimentation, employés de maison, aides à domicile, employés polyvalents de l'hôtellerie, et standardistes. Les salaires annuels sont relativement plus élevés que ceux des autres classes : 51 % d'entre eux ont perçu un salaire annuel compris entre 7 000 et 20 000 euros, 33 % un salaire annuel compris entre 20 000 et 40 000 euros. 62 % ont exercé au moins deux professions différentes au cours d'une année, proportion nettement inférieure à la moyenne des personnes en « emploi éclaté » (79 %).

S'agissant de cette classe, la démultiplication des emplois engendre moins fréquemment une démultiplication des professions. Elle renvoie probablement à des secteurs ou à des domaines professionnels où l'activité est régie par des travaux ou des projets sans date de fin précise. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette situation d'emploi « éclaté » persiste, tout en ne présentant pas un caractère aussi instable que pour la classe 2.

Au final, l'emploi éclaté recouvre de multiples cas de figure, très contrastés au regard des garanties qui les accompagnent. Certains semblent correspondre à un « équilibre professionnel plutôt durable », d'autres à un « équilibre professionnel plutôt fragile ». Comment vient-il s'inscrire dans les parcours ?

2. L'emploi éclaté en dynamique : des forces d'inertie inégales selon les types

Comment les emplois éclatés s'inscrivent-ils dans les parcours ? Peut-on identifier des caractères prédictifs des situations professionnelles à venir ? Quelles sont en 2015 les situations à l'égard de l'emploi des salariés en emploi éclaté en 2013 ?

2.1. Que sont-ils devenus ?

Les données rassemblées sont issues des DADS et de DEFIS. Les données recueillies dans le cadre du panel de salariés du dispositif DEFIS permettent de capter les situations professionnelles en 2013 et 2015. Chaque salarié a été classé dans une classe de la typologie élaborée à partir des situations en 2013. Dans quelles situations se trouvent-ils en 2015 ? Ce suivi permet d'avancer des probabilités de sortie ou d'installation dans tel ou tel type d'emploi éclaté. Chaque ensemble d'emploi éclaté renvoie à des situations diversifiées (cf. typologie) qui n'évoluent pas de la même manière dans le temps.

Deux catégories sont l'objet d'une plus forte inertie : l'emploi éclaté « cumul d'emplois de très courte durée » et l'emploi éclaté « cumul de CDI » (cf. Tableau 1). De fait, être dans la même situation d'emploi éclaté deux ans après est, en premier lieu, plus importante pour les personnes dans les situations les plus précaires, soit celles qui connaissaient en 2013 une multiplicité d'emplois de très courte durée (50 % sont toujours dans cette situation en 2015). Presque un tiers d'entre eux sort tout de même de l'emploi éclaté pour une situation d'emploi « classique » ou la retraite. En second lieu, les salariés cumulant 2 CDI en 2013 se répartissent principalement en 2015 entre la même catégorie (39 % d'entre eux) et le salariat hors emploi éclaté (dit « classique » ou « mono actif ») ou la retraite (44 % d'entre eux).

Les deux autres catégories d'emploi éclaté ressortent davantage comme des lieux de transit. La première catégorie, caractérisée par une succession de CDD peu qualifiés, a un devenir plus diversifié, et tous ne se stabilisent pas loin de là dans l'emploi. En 2015, ils passent souvent dans la catégorie cumulant de nombreux contrats de très courte durée (23 % d'entre eux) ou sortent de l'emploi éclaté pour l'emploi salarié classique – i.e. non éclaté – (31 %) aussi bien que pour le chômage (27 %). Les salariés en CDI accompagné de contrats courts restent très peu dans cette même situation en 2015 (16 % d'entre eux). Ce sont eux qui quittent le plus souvent la situation d'emploi éclaté pour le salariat classique ou la retraite (59 %).

2.2. Types d'emploi, profils individuels et parcours

La caractérisation des salariés selon les passages qu'ils décrivent entre 2013 et 2015 permet de repérer les profils qui sont associés à tel ou tel passage d'un type à un autre ou au maintien dans un type. Seuls les profils des flux les plus consistants sont décrits ici, les autres n'étant pas suffisamment robustes d'un point de vue statistique.

Tableau 2 • Traits caractéristiques de la population selon la situation en 2013 et en 2015

	2013	Situation en 2015					
	Ensemble des salariés de la classe en 2013	Succession de CDD peu qualifiés	Cumul d'emplois de très courte durée	CDI accompagné de CDD courts	2 CDI cumulés	Salariat classique ou retraite	Chômage ou inactivité hors retraite
	100	14	23	4	0	31	27
Classe 1 Succession de CDD peu qualifiés	24 % EC 25 % OQ 26 % ONQ 55 % < 30 ans 14 % non dipl 39 % CAP-BEP	55 % ONQ* 29 % < 30 ans 53 % 30-39 ans 51 % non dipl.	30 % EC 31 % OQ 32 % ONQ 36 % 30-39 ans 60 % CAP-BEP	--	--	23 % PI 21 % EC 22 % ONQ 62 % < 30 ans 30 % CAP-BEP 47 % bac + 2 et +	31 % EC 36 % OQ 80 % < 30 ans 47 % CAP-BEP
	100	3	50	5	4	31	7
Classe 2 Cumul d'emplois de très courte durée	22 % PI 24 % EC 36 % < 30 ans 28 % 40-49 ans 27 % bac 37 % bac + 2 et +	--	22 % cadres 28 % PI 16 % EC 26 % < 30 ans 51 % Bac + 2 et +	--	--	38 % EC 43 % < 30 ans 32 % CAP-BEP 37 % bac	32 % EA 31 % ONQ 64 % < 30 ans 27 % CAP-BEP 41 % bac + 2 et +
	100	5	10	16	3	59	6
Classe 3 CDI accompagné de CDD courts	17 % cadres 23 % PI 31 % OQ 35 % < 30 ans 25 % 40-49 ans 35 % CAP-BEP 38 % bac + 2 et +	--	--	13 % cadres 12 % PI 55 % OQ 44 % 40-49 ans 37 % > 50 ans 44 % CAP-BEP 21 % bac + 2 et +	--	19 % cadres 21 % PI 29 % OQ 31 % < 30 ans 28 % 30-39 ans 35 % CAP-BEP 39 % bac + 2 et +	--
	100	0	11	1	39	44	5
Classe 4 2 CDI cumulés	20 % EC 27 % ONQ 34 % 40-49 ans 24 % > 50 ans 21 % non dipl. 29 % CAP-BEP 29 % bac + 2 et +	--	--	--	37 % ONQ 49 % 40-49 ans 28 % > 50 ans 28 % non dipl. 31 % CAP-BEP	22 % EC 23 % ONQ 29 % 30-39 ans 27 % 40-49 ans 27 % bac 39 % bac + 2 et +	--

Champ : salarié en décembre 2013 du champ défis ; sources : DADS 2013-2015 et DEFIS ; * Lire : 55 % des personnes dans la classe 1 en 2013 et en 2015 occupent un emploi d'ONQ en 2015.

Quelques traits saillants communs à l'ensemble des catégories d'emploi éclaté sont à relever. Tout d'abord, le profil moyen des personnes qui en 2015 sont sorties de leur catégorie d'emploi éclaté est différent du profil moyen des personnes relevant de cette catégorie en 2013 (cf. Tableau 2). En premier lieu, ils sont plus jeunes. En second lieu, le profil moyen des personnes qui en 2015 sortent des catégories d'emploi éclaté pour un emploi salarié « classique » ou la retraite n'est pas systématiquement plus diplômé ou plus qualifié. Enfin, le profil moyen des personnes qui en 2015 basculent vers le chômage ou l'inactivité hors retraite est plus jeune.

2.2.1. En 2013, une succession d'emplois peu qualifiés sur CDD : des situations de transit

Ceux qui basculent vers le chômage ou l'inactivité hors retraite sont nettement plus jeunes (26 ans en moyenne), tout comme ceux qui transitent vers du salariat « non éclaté » (30 ans en moyenne). Ces derniers se distinguent tout particulièrement par des niveaux de qualification plus élevés (30 % sont diplômés du supérieur et 23 % occupent un poste classé PI (vs 13 %). Pour cette catégorie, nous pouvons faire l'hypothèse que la succession de CDD peu qualifiés n'était qu'une situation de transition école-emploi de courte durée, un marche-pied vers un emploi de niveau répondant à leur niveau de formation.

La fraction de ceux qui restent en 2015 dans une situation d'emploi éclaté est en contrepoint plus âgée et moins qualifiée. Il faut rappeler que dans ce cas, les catégories correspondent à des situations d'emploi de qualité médiocre (faiblement rémunératrices et de durées limitées) révélant ici un phénomène de « trappe à précarité ». Le maintien sur le segment de la succession de CDD peu qualifiés va de pair avec le fait d'être une femme (77 % des personnes), d'occuper un poste non qualifié (55 % d'ONQ) et de ne pas être diplômé (51 % n'ont pas de diplôme). Ceux qui ont « évolué » vers la catégorie plus chaotique (multiplicité d'emplois de très courtes durées) sont en grande majorité des hommes (64,5 %), plus âgés (37 ans en moyenne) et aux niveaux de qualification très concentrés (60 % ont un diplôme de niveau V et 63 % occupent un poste d'ouvrier).

Cette classe ressort en dynamique comme une catégorie de transit dans laquelle coexistent deux figures :

- les jeunes en période d'entrée dans la vie active (primo-positionnement) : plus diplômés, plus qualifiés, qui la quittent pour le salariat classique. Les moins diplômés passent pour une large part vers le chômage ;
- les seniors en période de fin de vie active (repositionnement) : moins diplômés, moins qualifiés, qui y restent, aménageant ainsi leur fin de vie active, faute de pouvoir ré-accesser au salariat classique (voir à ce propos D'Amours, 2002). Les moins âgés des seniors passent pour une part dans la classe 2 (contrats courts).

2.2.2. En 2013, une multiplicité d'emplois de très courte durée : des situations très disparates, pour la plupart précaires

De manière assez contre-intuitive, le noyau de personnes qui se maintient dans cette catégorie d'emploi éclaté (50 %) dispose de qualifications élevées (50 % occupent un poste de niveau PI ou cadre, 20 % ont un diplôme de niveau master). En fait, il s'agit pour une large part de salariés déclarant par ailleurs, un CDI, qui l'agrémentent de contrats courts récurrents, à l'instar d'un pharmacien intervenant régulièrement comme formateur³.

Les sortants de l'emploi éclaté vers le salariat classique sont *a contrario* moins qualifiés (32 % ont un diplôme de niveau V) et majoritairement occupés sur des postes d'employés (essentiellement dans le commerce). Quant à ceux qui sont en 2015 privés d'emploi (chômeurs et inactifs hors retraités), ils se distinguent tout particulièrement par leur jeune âge : 64 % ont moins de 30 ans.

³ À ce propos, voir Auray et Fuller (2018) et Simic *et alii* (2002).

Au final, cette classe amalgame des profils de salariés très disparates. Outre, les « experts » multipliant les interventions de très courte durée, s'y retrouvent des saisonniers, des intermittents du spectacle, des salariés travaillant sur la base de « contrats de mission ». Bref, tout un ensemble très hétérogène dont l'avenir est, de ce fait, impossible à pronostiquer univoquement en termes de probabilités.

2.2.3. En 2013, une conjugaison de CDI et de CDD : entre complément d'activité et transit

La très grande majorité des personnes combinant en 2013 des emplois sous CDI et CDD sont sorties en 2015 de cette catégorie pour évoluer vers le salariat classique ou la retraite. Le profil de cette population ne présente aucun signe distinctif. Ce qui est loin d'être le cas pour la fraction d'individus qui restent dans la même catégorie d'emploi éclaté en 2015. La population est quasiment exclusivement masculine (84 % d'hommes), plus âgée (47 ans en moyenne, soit 10 points de plus que cette classe en 2013), moins diplômée (20 % de non-diplômés et 35 % de niveaux V). Les emplois sont bien plus polarisés sur la catégorie des ouvriers qualifiés (55 %, soit 20 points de plus).

Pour partie catégorie de transit, cette classe ressort également comme un lieu éphémère. Elle accueille pour une part des salariés dans l'attente de la retraite ou d'un emploi « classique » (transit) ; pour une autre part des salariés en CDI qui agrémentent leur activité professionnelle permanente d'une activité ponctuelle, à l'acte, au projet ou à l'ouvrage.

2.2.4. En 2013, un cumul de CDI : nasse ou couloir d'entrée

L'étude comparée des profils pour ce dernier ensemble de trajectoires amène aux mêmes conclusions que pour le premier ensemble de trajectoires (relatif à la classe 1). Ceux qui restent dans la même catégorie d'emploi éclaté sont moins qualifiés et plus âgés. Ceux qui sortent vers le salariat « classique » sont inversement plus jeunes et plus diplômés.

Cette classe accueille deux profils de salariés. Ceux qui y restent, plus âgés, moins qualifiés, reconduisent d'année en année une combinaison répondant à un mode de gestion des ressources humaines à l'œuvre dans les secteurs dans lesquels ils travaillent. Ceux, majoritaires, qui en sortent, sont plus jeunes et plus diplômés et l'empruntent comme un lieu de transit vers le salariat classique (transition – entrée dans la vie active).

Conclusion

Des éclairages

Au terme de cette exploration, plusieurs points méritent d'être soulignés. Selon notre définition, l'emploi éclaté rassemble les configurations salariales ne répondant pas à un employeur unique et durable tout au long d'une année. Il concernerait, selon les critères retenus par notre analyse, 18 % des salariés. Deux résultats majeurs ressortent de l'étude. *Primo*, « emploi éclaté » ne rime pas toujours avec « précarité ». *Secundo*, les différents types d'emploi éclaté présentent des forces d'inertie très inégales.

L'analyse des situations professionnelles des salariés en situation d'emploi éclaté à l'origine (2013) puis en 2015, rend compte d'un clivage des types d'emploi éclaté, au regard des perspectives ouvertes. Deux types d'emploi éclaté présentent une inertie plus forte : l'emploi éclaté « multiplicité de contrats de très courte durée » et l'emploi éclaté « cumul de CDI ». Les deux autres en revanche, emploi éclaté « succession de CDD » et emploi éclaté « cumul CDI-contrats courts », apparaissent plus comme des lieux de transit, qu'il précède l'accès à un emploi plus stable ou qu'il recouvre une activité momentanée venant s'ajouter à l'exercice d'un emploi stable.

Deux dimensions individuelles contribuent à orienter les trajectoires des salariés concernés par l'emploi éclaté : l'âge et la qualification. Plus précisément, les parcours observés rendent compte de processus de :

- primo-positionnement des jeunes en début de vie active qui empruntent la voie de l'emploi éclaté comme un lieu de transit vers le salariat classique, notamment les plus diplômés/qualifiés d'entre eux ;
- repositionnement des salariés plus âgés qui empruntent la voie de l'emploi éclaté comme un corridor vers la retraite, faute de ré-accéder au salariat classique suite à une rupture professionnelle, notamment les moins qualifiés ;
- enfermement d'une partie des salariés qui restent prisonniers de l'emploi éclaté, quel que soit l'âge. Il s'agit des moins qualifiés, pris dans des catégories professionnelles inscrites dans des secteurs où la précarité gouverne la gestion des ressources humaines, à l'instar de l'aide à domicile, structurellement organisée pour assurer le maximum de flexibilité.

Ainsi, l'emploi éclaté semble s'inscrire de façon contrastée dans les parcours individuels :

- transitoire, vers le salariat classique pour les plus jeunes, vers la retraite pour les plus âgés ;
- éphémère, pour les salariés qui agrémentent leur emploi stable d'une activité ponctuelle ;
- persistant, selon deux modalités orientées par les modes de régulation de la main d'œuvre : l'une précaire, pour les personnes prisonnières de champs professionnels marqués par la recherche d'une importante flexibilité, assortie d'un turn-over élevé ; l'autre moins précaire, quand il s'agit de conjuguer deux emplois « présumés stables » durablement.

Des pistes à explorer

Les profils individuels n'épuisent pas l'ensemble des facteurs déterminant les trajectoires, loin de là. Les contextes d'emploi dans lesquels évoluent les personnes pèsent également d'un poids non négligeable sur les parcours qu'ils décrivent. Le lien précarité/flexibilité est manifeste (Hualde Alfaro *et alii*, 2016 ; D'agostino & Delanoé, 2016 ; D'agostino & Théry, 2016 ; Fournier, 2016). En témoigne l'inertie des situations des salariés, prisonniers de par leur qualification ou leur défaut de qualification, de champs professionnels dont la gestion de la main-d'œuvre est gouvernée par la recherche du maximum de flexibilité, que celle-ci s'organise sur la base d'emplois précaires récurrents et, à chaque nouveau changement remis en question, ou d'emplois sur CDI renouvelés au gré des missions dont la fin, si ce n'est le terme, est annoncée dès l'engagement.

Restent également à envisager la question du développement des compétences en emploi éclaté⁴ et celle de la protection sociale attachée au salariat, objet d'une dérive conforme aux alertes de Castel. Il semble bien que ce soit, encore et toujours, sur les plus mouillés qu'il pleut.

⁴Dans cette perspective, il faut signaler que la question de la formation (qui ne représente qu'un axe de développement des compétences) des salariés en situation précaire (qui ne représentent qu'une partie des salariés en emploi éclaté) a fait l'objet de peu de travaux. Citons parmi les rares études celle de Perez et Thomas (2005).

Références bibliographiques

- Agostino, A. (d'), & Théry, M. (2016). La pluriactivité dans le spectacle vivant, quels effets sur la précarité salariale. *Céreq-Bref*, 343.
- Agostino, A. (d'), & Delanoé, A. (2016). *Typologie sectorielle des modes de gestion de la main-d'œuvre*. Céreq, coll. « Net.doc » (157).
- Auray, S., & Fuller, D. (2018). Multiple Jobholders. *Economic Synopses*, 32, [https://research.stlouisfed.org/publications/economic-synopses/2018/12/21/multiple-jobholders/]
- Boissonnat, J. (1995). *Le travail dans vingt ans. Rapport pour le Commissariat au plan*. Paris : Odile Jacob.
- Broudic, P., Merle, V., & Vanderpote, G. (1982). *Emploi éclaté hommes dissociés ?* Paris : La documentation française, coll. « Économie et planification ».
- Bureau, M.-C., Corsani, A., Giraud, O. & Rey, F. (directeurs) (2019). *Les zones grises des relations de travail et d'emploi. Un dictionnaire sociologique*. Buenos Aires : Ed. Teseo.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Castel, R., & Fournier, C. (1998). De l'intégration à la précarité : « le grand intégrateur » en péril ? Un entretien avec Robert Castel. *Formation Emploi*, 62, 87-93.
- D'Amours, M. (2002). *Diversification et fragmentation du travail. Le passage de l'emploi salarié typique à des formes de travail atypique chez les travailleurs de plus de 45 ans*. Cahiers du CRISES, coll. « Études théoriques » [https://depot.erudit.org/id/001666dd].
- Doeringer, P., & Piore, M. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington: Health Lexington books.
- Fourcade, B. (1992). L'évolution des situations d'emploi particulières de 1945 à 1990. *Travail et Emploi*, 52 (02/1992).
- Fournier, C. (2016). D'emploi précaire en emploi précaire... Que dire de la formation tout au long de la vie ? Dans N. Beaupère, G. Podevin et alii (coord.), *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? Actes des XXIII^{èmes} Journées du longitudinal* (p. 411-420). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 1).
- Glaman, D. (2005). *La vie en intérim*. Paris : Fayard.
- Hualde Alfaro, A., et alii (2016). Precariedad laboral y trayectorias flexibles en Mexico. Un estudio comparativo de tres ocupaciones. *Revista de sociologia*, 101(2).
- Henguelle, V. (1994). Les emplois sur contrats à durée déterminée : un mode d'accès à l'emploi stable ? *Travail et Emploi*, 58, 77-93.
- Létroublon, C., & Mourlot, L. (2016). Les pluriactifs : quels sont leurs profils et leurs durées de travail ? *Dares Analyses*, 2016-060 [https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2016-060.pdf].
- Melnik-Olive, K., & Stephanus, C. (2019). La formation en entreprise accompagne les promotions mais fait défaut aux plus fragiles. *Céreq Bref*, 374.
- Perez, C., & Thomas, G. (2005). Trajectoires d'emplois précaires et formation continue. *Économie et Statistique*, 388-389, 107-127.
- Simic, M., & Sethi, S. (2002). People with second jobs. *Labour Market Trends*, 110, 239-247.
- Supiot, A. (dir) (1999). *Au-delà de l'emploi : transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe (Rapport pour la Commission des Communautés européennes)*. Paris, Flammarion, coll. « Flammarion Documents et Essais ».

La reconversion professionnelle volontaire comme marque d'une qualification pour le métier

François Potier*

Dans cette communication on se propose de traiter des relations entre parcours professionnel et qualification en analysant la reconversion professionnelle comme facteur de qualification individuelle. La perception de la manière dont se construit la qualification s'est transformée. La légitimité de la qualification technique, objectivable par un titre ou une expérience des tâches d'un métier, s'est vue mise à l'épreuve par la qualification sociale « *moins définie par [des] connaissances et savoir-faire techniques que par des traits de personnalité* » et par l'aptitude à mettre en œuvre des « savoir-être » valorisés dans le métier, voire une éthique du métier. De ce point de vue, la notion de qualification ne peut se comprendre en dehors des luttes pour le monopole de sa définition, comprise comme l'ensemble des aptitudes pouvant être mises en œuvre par le travailleur pour satisfaire aux exigences du poste. Or, plus la qualification relève d'aptitudes individuelles plus elle est soumise aux catégories d'entendement des recruteurs : les employeurs sur le marché du travail mais aussi les responsables pédagogiques dans les institutions de qualification.

On s'interrogera ici sur le type de qualification que produit le processus de bifurcation professionnelle dans le recrutement des promotions de candidats dans les organismes formant aux métiers de l'encadrement physique et sportif et sur les conditions permettant à la reconversion professionnelle d'apparaître comme une qualification auprès des jurys.

Notre approche des liens entre qualification et reconversion professionnelle est de ce point de vue particulière. Les travaux sur la reconversion professionnelle volontaire entendue comme un « *changement d'activité, de secteur, ou de profession opéré de manière volontaire* » (Négroni, 2005), portent en majorité sur les reconvertis et leur parcours biographique. Les travaux de Négroni (2005) notamment s'intéressent aux conditions de possibilité de cette reconversion en interrogeant les trajectoires professionnelles des acteurs en reconversion. On décalera ici l'approche pour se focaliser sur les institutions et la façon dont elles peuvent envisager la reconversion professionnelle comme un gage de qualification. Il s'agira en outre d'interroger la reconversion comme forme particulière de qualification dans une institution recrutant non pas sur le marché du travail mais sur celui de la formation.

On appuiera notre propos sur une enquête ethnographique en observation et en observation participante réalisée lors des tests de sélection des stagiaires dans neuf organismes de formation aux métiers de l'encadrement sportif de la région des Pays de la Loire, ainsi que sur une enquête par entretien réalisée auprès des responsables pédagogiques de dix-huit formations.

Il s'agira de montrer que la polarisation des recrutements sur des qualifications sociales plus que sur des qualifications techniques contribue à accorder un sens nouveau au parcours de reconversion professionnelle ; plus que la preuve de la possession de compétences techniques, celle-ci apparaît comme la promesse d'un ajustement éthique au métier.

Afin que cette bifurcation constitue une ressource dans le recrutement, le dispositif de formation, et par là celui du recrutement, doit toutefois posséder des caractéristiques particulières - telles que la polarisation sur des critères d'évaluation interne à l'individu, une qualification sociale - et s'appuyer sur des situations d'évaluation confrontant le candidat en reconversion à un jury susceptible de

* CENS, université de Nantes.

reconnaître la bifurcation professionnelle comme le signe de qualités personnelles.

Après avoir interrogé la pertinence des « candidats en reconversion professionnelle » comme catégorie indigène de stagiaires, on s'attachera à montrer que la prise en compte du proces de reconversion professionnelle comme manifestation d'une qualification sociale du candidat doit beaucoup au contexte de sélection des candidats, dans un processus faisant la part belle aux critères subjectifs, ainsi qu'aux principes de jugement des évaluateurs plus disposés à repérer lors des épreuves les qualités morales des candidats.

1. Une catégorie de stagiaire convoitée

1.1. Les stagiaires en reconversion professionnelle : un essai de caractérisation

Le dispositif de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif du ministère en charge des sports s'est inscrit depuis le début des années 2000 dans le droit commun de la formation professionnelle. Les diplômés professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport figurent ainsi au RNCP et permettent aux candidats de prétendre à des aides de la part des régions dans le cadre des politiques de qualification et de retour à l'emploi des populations fragiles, telles que les jeunes sans qualification ou les chômeurs. Parmi ceux-ci a émergé une population particulière : celles des chômeurs en reconversion professionnelle.

Le phénomène de reconversion professionnelle dans le cas des formations aux métiers de l'encadrement physique et sportif n'est pas quantifié dans les différentes enquêtes sur les stagiaires. On s'appuiera, d'une part, sur une enquête par questionnaire passée dans 5 formations auprès de 117 stagiaires et, d'autre part, sur les discours recueillis auprès des responsables pédagogiques sur leurs promotions de stagiaires. Le propos développé ici n'entendra pas fournir une image précise de la part des stagiaires en reconversion professionnelle dans les effectifs de formation mais bien de donner des outils minima pour penser le phénomène.

L'enquête par questionnaire proposait de répondre à des questions concernant les choix de formation et les métiers envisagés après la formation. A la question relative au moment où la préparation du BPJEPS était envisagée, 20 enquêtés ont manifesté ce choix après leur entrée sur le marché du travail, dont 5 après la perte de leur emploi. Bien que le questionnaire ne permette pas de penser ce choix en termes de changement d'activité professionnelle (la question de leur activité antérieure n'étant pas directement posée), le type de diplôme qu'ils possèdent autorise à penser que l'orientation vers l'encadrement sportif suit une expérience professionnelle dans un autre secteur d'activité. La reconversion professionnelle se pose donc comme un phénomène qui, bien que difficilement quantifiable, apparaît comme une réalité sociale à part entière, une catégorie dont les contours peuvent être esquissés.

Leur âge à l'entrée en formation est en moyenne plus élevé que l'âge moyen des enquêtés qui est de 23 ans, ce qui correspond aux enquêtes effectuées par les observatoires régionaux. La majorité des reconvertis ont entre 21 et 25 ans (n=9) là où la majorité de la population se situe à 20 ans et moins (n=51). On trouve trois individus ayant entre 26 et 30 ans ainsi que trois personnes de plus de 30 ans.

Les candidats en reconversion sont issus de cursus divers tant du point de vue du niveau de formation que de la spécialité. On constate toutefois une sur-représentation des diplômés de niveau V (CAP et BEP) au nombre de 5 (sur les 18 que compte le panel) et des baccalauréats professionnels ainsi qu'une sous-représentation des baccalauréats généraux (représentant plus de la moitié des effectifs enquêtés et dont un seul figure parmi les candidats en reconversion). Par ailleurs, le chiffre des baccalauréats technologiques ou des diplômés du supérieur est comparable à l'ensemble des enquêtés. Les trajectoires professionnelles initiales sont en lien direct avec la trajectoire scolaire. On

retrouve en effet une correspondance importante entre la spécialité de formation initiale et l'expérience professionnelle acquise avant l'entrée en formation. Celle-ci, quel que soit le niveau de diplôme, a trait majoritairement aux métiers du commerce et du bâtiment.

1.2. Une catégorie pour les responsables pédagogiques

Le phénomène de la reconversion professionnelle se laisse aussi appréhender par les discours des responsables pédagogiques de formation qui font des « reconvertis » une catégorie nommée en tant que telle lors des entretiens. Sur les 16 responsables pédagogiques rencontrés, 7 ont fait état de la présence régulière de ces candidats. Ces quelques cas représentent 2 à 3 profils en moyenne sur certaines spécialités, celles concernant l'initiation multisports (BPJEPS APT) ou le fitness (BPJEPS AGFF) plus particulièrement. Au delà des données objectives sur cette population, c'est la figure que celle-ci évoque chez les responsables pédagogiques, qui leur attribuent une identité virtuelle (Goffman, 1963), qui sera analysée ici.

Ils sont en premier lieu définis par leur âge, auquel les responsables associent une certaine maturité propre à canaliser l'énergie des plus jeunes, à favoriser l'acceptation des temps de formation. Opposés à la figure des plus jeunes « *sortant de l'école* » ou de « *chez papa, maman* », comme l'ont pu suggérer deux d'entre eux particulièrement, ils ont un rôle de modèle de par leur expérience, voire de tuteur.

Ils sont ensuite définis par leur expérience professionnelle, celle du marché du travail. Dans une formation en alternance cette connaissance des rituels liés au métier (le respect des horaires, la tenue...) est d'autant plus valorisée que l'âge moyen des stagiaires est jeune. Elle est aussi d'autant plus valorisée qu'elle touche à des secteurs éloignés de l'encadrement ou de l'animation sportive ou socioculturelle. Lors des entretiens ce sont ainsi inmanquablement les candidats ayant exercé un métier reconnu qui est cité : le banquier, l'agent de service public :

« Alors t'as de la reconversion professionnelle, on a un banquier, 25 ans : "voilà, moi le sport, c'est mon truc" et puis bah visiblement, être banquier, un peu moins (Rires). »

La mention de la reconversion est alors une manière de valoriser un secteur d'activité en manque de reconnaissance sur le marché du travail. Elle vise aussi à valoriser l'organisme lui-même, par exemple lorsqu'il s'agit de figures du monde sportif. Le cas de deux anciens basketteurs choletais ayant passé leur diplôme dans le même organisme est ainsi évoqué comme exemple par le responsable des formations :

« On a aussi des candidats en reconversion professionnelle. Ici à Cholet on a des anciens hockeyeurs ou des basketteurs...BC ou même JP. On les fait entrer directement sur tests, ils ne passent pas par la préqualif'...Avec leur expérience, ce sont des pointures dans leur domaine. »

Le profil des candidats en reconversion est donc une catégorie indigène relativement bien ciblée chez les responsables pédagogiques qui voient en eux la promesse de stagiaires dociles, répondant aux attentes de l'institution.

1.3. Les limites de la figure du reconverti

Le candidat en reconversion peut aussi être une figure repoussoir, particulièrement lorsque son identité réelle ne correspond pas à l'identité virtuelle qui fonde la catégorie. Outre les « *Peter Pan* », candidats plus âgés mais déviants, l'image du candidat est aussi associée aux contraintes d'une vie de famille venant parasiter la vie de stagiaire :

« Bon, l'année dernière moi j'étais pas sur le test de sélection, je pense qu'on s'est planté sur une personne, qui est venu faire un APT-LTP, un biquelifiant, et cette femme-là avait 51 ans et au moins on aurait dû l'envoyer que sur du LTP, parce que c'était lourd : mère de famille, en congé individuel de formation... Résultat des courses, à vouloir faire le biquelifiant elle a validé aucun des deux ! En gros elle a pas réussi à mener au bout son projet, c'était trop lourd pour elle et là je crois qu'il faut faire attention

sur ce genre de profil, de personnes qui ont vraiment une vie à côté. »

Sont aussi associés à cette figure repoussoir les profils moins sportifs, incapables de tenir le rythme d'une formation réclamant des efforts physiques parfois importants et récurrents. Le profil pose aussi problème pour les responsables pédagogiques dans le cadre d'une formation en alternance. S'ils sont considérés comme des stagiaires dociles, les candidats ayant une expérience sur le marché du travail et un écart d'âge moindre avec les employeurs sont définis comme des stagiaires moins faciles à placer en entreprise :

« Quand vous arrivez à trente-cinq ans comme stagiaire dans les métiers de la forme, comme les personnes qui sont à la tête des structures ont la plupart du temps une difficulté à se remettre en cause, euh, quand on est face à une personne qui a vingt-cinq, trente, trente-cinq, quarante ans, c'est des personnes qui sont plus à même de poser des questions, de remettre en cause les choses... Alors dans le bon sens du terme, hein, pas pour révolutionner mais, mais :(imite la situation) "Mais vous avez déjà pensé à faire ça ?" C'est des choses qu'ils n'ont pas forcément envie d'entendre dans les centres de remise en forme. »

Les exemples cités ci-dessus restent cependant de l'ordre de l'anecdotique et résultent d'une observation à *posteriori*. Ce constat n'enlève cependant rien à la valeur accordée aux candidats en reconversion lors du procès de recrutement, plus particulièrement lors des entretiens.

1.4. Une catégorie de jugement lors des recrutements

La procédure de recrutement des candidats aux diplômes professionnels s'actualise en un moment fort, celui de l'entretien de recrutement. Ayant pu observer, voire participer, à cette procédure dans 9 formations effectuées dans 5 organismes de formation, on a pu de manière récurrente observer que la reconversion professionnelle volontaire dans les métiers de l'encadrement physique et sportif était un élément biographique utilisé par les jurys pour évaluer le candidat. On prendra ici des exemples dans lesquels le fait que le candidat change de métier est perçu comme un élément à part entière. Les trois cas déclinés ici sont issus de notes de terrain, ils visent à esquisser un cadre permettant d'appréhender la façon dont la reconversion professionnelle est perçue par les jurys et ses effets objectifs sur le jugement final.

1.4.1. Quitter la stabilité

F. est âgé de 43 ans, marié et a deux enfants. Il a poursuivi une carrière de gendarme qui l'a amené de son Berry natal à la Loire Atlantique. Il y a exercé comme commandant de brigade de 1986 à 2005 puis comme commandant adjoint en Vendée jusqu'en 2012. Il demande une retraite anticipée afin de s'engager dans le métier d'encadrant sportif. Il s'engage en 2014 dans une formation BPJEPS en « *activités physiques pour tous* » dans un organisme de formation proche d'une fédération d'éducation populaire situé à Nantes. Engagé dans l'encadrement sportif depuis son adolescence, il passe un diplôme fédéral à 14 ans et prend la présidence, après avoir contribué à la fonder, d'une association multisports dans sa commune. Lors du jury plénier, son profil est noté par la commission d'évaluation qui apprécie son engagement associatif et les valeurs socio-éducatives qu'il met en avant. Sa reconversion volontaire est aussi un facteur qui soutiendra sa candidature. Le jury mentionne ainsi le fait qu'il a quitté un travail bien rémunéré afin « *d'assouvir une passion* » et citera un candidat qui « *ne fait pas ça pour l'argent, l'argent il en a* ».

1.4.2. Quitter un environnement

Fl. est âgé de 32 ans, en couple et sans enfants. Après l'obtention d'un CAP en plomberie, il exerce durant une dizaine d'années le métier de plombier dans une entreprise de construction. En entretien, il explique avoir « *toujours eu envie de bosser dans le sport* ». Fl. est en outre entraîneur dans une association de football dans laquelle il pratique. Le jury lui reconnaîtra cette expérience et notera un

« esprit de sérieux » et un côté « pas scolaire ». En outre, les qualités morales du candidat sont appuyées par la motivation ayant porté sa reconversion. Il dit en effet avoir été « dégoûté de l'ambiance » qui régnait sur les chantiers et qu'il « en avait marre de bosser avec des racistes et des homophobes » et qu'il « voulait faire un métier qui a du sens ». En jury plénier il obtiendra la seconde meilleure note des tests.

1.4.3. Le moniteur de voile : la reconversion comme bouée

R. a 43 ans. Il a exercé le métier de moniteur de voile en Vendée mais la base qui l'embauchait a fermé. Il s'est ainsi retrouvé au chômage. Bien qu'il obtienne une note honorable à l'issue de la sélection, il s'exprime bien, il a une expérience d'encadrement, un projet professionnel lié au milieu scolaire, il manifeste l'envie d'apprendre et de se former, ce cas de reconversion pose problème au jury. Le candidat apparaît comme un « profil de reconversion en dépression ». Le jury appuie le fait qu'il est apparu « blasé, fatigué » et présente sa reconversion comme un moyen de sortir d'un isolement social auquel l'a conduit sa période de chômage : « Il ramène tout au lien social, à sa situation, au fait de sortir de son isolement » dira l'un des jurys avant de constater : « il n'a même pas essayé de faire de l'alimentaire ». « Je comprends pas les gens qui se victimisent », dira un autre. Le candidat a souligné le fait qu'il manquait d'argent, ne « mangeait pas à la fin du mois ». Au final, sa note sera abaissée pour lui éviter une formation qui « risquait de le mettre devant une situation d'échec ».

Ces trois cas montrent que pour apparaître comme une forme valable, la reconversion professionnelle, sa mise en scène lors de l'entretien tout du moins, doit suivre certaines contraintes : Elle doit laisser penser à une forme de sacrifice correspondant notamment à une précarisation des conditions de travail, la perte de revenus financiers, la perte d'une stabilité dans l'emploi. Elle doit en outre s'accompagner d'une justification éthique passant par une critique du fonctionnement des autres domaines professionnels (le racisme dans les métiers du bâtiment par exemple). Faute de quoi, elle est à considérer comme une mauvaise reconversion : la reconversion ne doit pas apparaître comme une solution de secours. La définition construite par les jurys sur les mauvaises et les bonnes reconversions est ainsi intéressante pour ce qu'elles disent du bon et du mauvais candidat à la formation. Ce sont bien alors les catégories de jugement des jurys qu'ils convient d'interroger maintenant dans la mesure où elles ont des effets pratiques sur le recrutement des candidats. Or celles-ci tendent à assimiler le bon candidat à une forme prédictive du bon professionnel et à chercher chez celui-ci les marques d'une qualification sociale indispensable à celui-là. Il faut y voir un effet du dispositif, de la façon dont est pensée la sélection dans le dispositif des diplômes professionnels.

2. Les conditions de possibilité de la reconversion comme qualification

2.1. Un recrutement à l'aune de critères subjectifs

2.1.1. L'entretien : une épreuve « professionnaliste »

La procédure de recrutement au BPJEPS privilégie les candidats possédant un ensemble de caractères subjectivement appréciables. Bien que les organismes proposent un ensemble d'épreuves écrites ou physiques, celle de l'entretien oral est le pivot du procès de sélection des candidats.

Un rapide aperçu des procédures de recrutement opéré sur 18 formations proposées par 9 organismes de formation différents dans la région des Pays de la Loire permet de montrer que celles-ci proposent notamment des épreuves physiques venant compléter les tests d'exigence préalables du

ministère, des épreuves écrites et, en grande majorité (n=16), de confronter le candidat dans un face à face individuel ou collectif pour un « *entretien* », un « *oral de motivation* » ou un « *entretien de motivation* ». Les deux formations ayant exclu ce type d'épreuve de leur dispositif le justifient par l'inutilité de la sélection ou son remplacement par une « *épreuve d'autoanalyse écrite* ».

Ces entretiens se structurent autour de deux passages obligés. Le premier consiste en une présentation du candidat, suivi par un échange avec le jury. L'analyse des fonctions de l'entretien montre l'enjeu de repérer des savoir-être, une qualification sociale plus que technique.

Fonction manifeste

Les thèmes abordés font l'objet d'un relatif consensus comme le montre l'analyse sémantique réalisée à partir des documents de présentation de l'épreuve aux candidats, des entretiens effectués auprès des responsables pédagogiques et de l'analyse des grilles d'évaluation des jurys dans 16 formations. Ils concernent le projet professionnel et les représentations du métier (16/16), le financement de la formation et les conditions matérielles d'existence (12/16), les connaissances sur la formation (11/16), le parcours et la trajectoire du candidat (9/16), l'expression orale (6/16).

Bien que les organismes, par le biais du dossier de candidature comprenant souvent une fiche renseignant sur le cursus scolaire, le parcours sportif et d'encadrement, par les lettres de motivation, parfois les bulletins scolaires, ont la possibilité de connaître assez finement les trajectoires et « motivations » des candidats, l'entretien est objectivement désigné par les responsables comme le moyen de se renseigner sur lui. Ainsi, ce dernier est tenu de présenter sa trajectoire scolaire et professionnelle le cas échéant. Dans la grande majorité des cas cette présentation se conclut par une explicitation du choix de la formation et du métier, à grand renfort d'anecdotes biographiques.

Fonction latente

La fonction latente de cette épreuve réside cependant dans l'évaluation par le jury de la personnalité du candidat. Ceci est validé par la justification donnée par l'un des responsables ayant exclu l'entretien de son panel d'épreuve au profit d'une épreuve physique qui tendrait à valider d'ailleurs l'ambition de cette épreuve et son ajustement supposé à la formation et au métier :

« Et en réalité [le test physique est] bien plus révélateur des personnalités qu'un entretien oral où, si j'ai affaire à un excellent comédien, un très bon jeu de théâtre euh, qui mettra tout le monde dans le vent et qui, de toute façon, ne donnera pas la réaction qu'il aura dans le groupe. Euh, donc je vais pas dire que j'ai arrêté de perdre du temps mais j'ai arrêté cet exercice de style qui est l'entretien oral, et euh, les gens j'les vois à l'effort, qu'est ce qu'ils donnent sur plusieurs mois et euh j'me trompe pas. »

2.1.2. La passion comme critère d'excellence : ce que motivé veut dire

Bien que l'épreuve d'entretien soit évaluée par un ensemble de critères factuels censés objectiver la motivation du candidat et son appétence particulière pour le métier, l'observation des situations de délibération des jurys, dans chaque commission puis de façon plus générale lors des jurys pléniers, offre une vision différente. Si chaque candidat est évalué par le truchement d'une grille permettant un classement des reçus et des exclus, ce classement est vite relativisé par une forme plus subjective s'appuyant sur l'œil du professionnel et plus ou moins admise par les responsables de formation.

Lors de l'entretien, le travail des commissions de sélection est objectivé par l'usage d'une grille d'évaluation des candidats. Celle-ci vise à renseigner sur des savoirs et des savoir-faire censés séparer les bons candidats des mauvais. Dans une des grilles de sélection, les évaluateurs sont invités à questionner le candidat sur son « *expérience dans l'animation sportive* », ses « *atouts pour être animateur sportif* » ou sur « *ce qu'il peut apporter au groupe de stagiaires en formation* ».

La motivation du candidat fait aussi l'objet d'une reformulation par des critères objectivables tels que

les démarches qu'il a effectuées du point de vue logistique (hébergement et transport), le fait qu'il se soit renseigné sur les contenus de la formation, sur un lieu d'alternance, sur un moyen de financement ou sa participation aux réunions d'information. Pour autant, cette tentative d'objectivation est complétée par des critères plus subjectifs. La commission est invitée à se prononcer sur une impression générale sur le candidat : le manque d'écoute, la prise de parole intempestive, la tenue. Dans les grilles de notation, ce critère est toutefois minoré (2 points sur les 20 du barème).

Cette approche fait l'objet de critiques de la part des jurys qui signalent la discordance entre la note obtenue en suivant les critères et leur « ressenti ». Pour eux, la notation ne permet en rien de détecter un bon candidat et, à fortiori, un bon futur professionnel. Signalée à plusieurs reprises lors des jurys pléniers, cette critique intervient aussi régulièrement lors des temps informels durant lesquels les jurys se regroupent. La critique porte autant sur la diversité des critères que sur leur teneur : si un trop grand nombre de critères limite les possibilités de mettre « des mauvaises notes », leur polarisation sur les démarches faites par le candidat ne constitue par pour eux un moyen efficace de promouvoir les candidats leur ayant fait bon effet : ceux qui selon eux expriment le mieux la « passion » nécessaire à l'exercice du métier.

2.2. La « passion », analyse des dispositions des jurys

On aimerait montrer ici que l'expression d'une appétence pour le métier constitue une prédisposition, non négligeable, permettant de désigner un bon candidat. L'expression d'une « passion » pour le métier est en effet un des facteurs déterminant des catégories de jugement mises en œuvre lors des épreuves d'entretien. Après avoir dressé un état des caractéristiques principales des jurys au regard des contraintes de leur recrutement, on montrera en quoi la recherche et la détection de cette passion constitue une des ressources essentielles dans la détection des meilleurs candidats.

La polarisation des pratiques de jugement sur la détection de candidats « passionnés » trouve son explication dans les caractéristiques mêmes des personnes en charge de procéder à la sélection. Le recrutement des jurys pour leur appartenance au milieu du sport, ainsi que l'absence de formation valable leur permettant de s'approprier les outils de certification et de se conformer aux attentes des organismes, tend à faire de leur métier leur ressource principale.

2.2.1. Le recrutement de jurys de professionnels

Le cahier des charges des organismes de formation habilités dans le dispositif des diplômes professionnels incite les responsables pédagogiques à choisir leurs commissions d'évaluation en fonction d'une qualification définie par le titre, le diplôme possédé et « *l'expérience acquise au regard de la spécialité proposée* »¹. Ce sont ainsi des professionnels du secteur sport, dans la spécialité de formation, qui composent les jurys. Sur la quarantaine que nous avons pu identifier, la grande majorité exerce des fonctions d'encadrement, d'autres exercent dans le domaine du soin aux sportifs, sont gérants de structures ou exercent des missions d'encadrement des structures d'accueil des sportifs. Dans la formation en « *activités physiques pour tous* » servant de cas, on retrouve parmi les 16 jurys identifiés 11 éducateurs ou anciens éducateurs sportifs, 3 responsables de formation sportive et deux chargés de mission dans une fédération sportive ; ces propriétés étant cumulables.

Bien que le recrutement dans des réseaux restreints induise une certaine stabilité dans les commissions, la part de nouveaux jurys à chaque session de sélection pose la question des ressources dont ils disposent dans leur pratique d'évaluation. Or l'enquête ethnographique a permis de montrer que les temps spécifiques de formation sont quasiment inexistantes et consistent en une réunion

¹ Instruction n° 02 170 JS du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

visant à « harmoniser » le travail des commissions. Durant celle-ci, le responsable pédagogique présente la grille d'évaluation des candidats en précisant les critères et propose un corpus de questions à poser. Toutefois, ce temps ne suffit pas à construire des compétences spécifiques d'évaluateur. On peut donc supposer que leurs principes de vision et d'évaluation s'appuient sur les catégories de perception dominantes dans le secteur des métiers de l'encadrement sportif. Celles-ci invitent historiquement et pratiquement à envisager l'engagement dans ce secteur sur le mode de la passion.

Le secteur de l'encadrement des activités physiques et sportives en dehors de l'éducation physique et sportive scolaire s'est historiquement constitué comme une activité bénévole, dont les fondements éthiques inclinent au désintéressement (Gasparini, 2003). En outre, la construction des métiers de l'encadrement sportif sur le principe d'une profession réglementée par le diplôme a été en grande partie engagée dans les années 1960 par des acteurs proches des enseignants d'éducation physique scolaire, comme un moyen de lutter contre une marchandisation des pratiques d'encadrement de la jeunesse. Ainsi, l'ambition de vivre pour son métier avant de prétendre en vivre (Weber, 1963) est un principe de vision structurant fortement le rapport au métier des éducateurs sportifs qui, sans dénier totalement l'aspect économique de leur pratique, tendent à lui supplanter des aspects humanistes. On comprend mieux, dès lors, les discours des jurys critiquant le « manque de passion » exprimé par les candidats dans leur présentation, quand, dans leur propre parcours sportif, la plupart sont venus à l'encadrement professionnel après être passés par l'encadrement bénévole de « jeunes ». La passion de l'encadrement sportif apparaît alors comme constitutive de l'éthique du métier.

Reconnus avant tout par l'institution comme des professionnels, les jurys vont dès lors rechercher chez le candidat les marques d'une homophilie, un « autre soi-même » (Lazuech, 2000). Les jugements personnels vont en effet être déterminants pour prédire les candidats les plus ajustés à une éthique du métier : une « sincérité » de l'engagement révélée par l'aisance lors de l'interaction, produit d'une connaissance du métier et d'une réflexion, d'une humilité dans l'expression de ses qualités, d'une remise en question perpétuelle sur sa pratique et typique des métiers de la transmission éducative. Cette éthique du métier passe enfin par une dénégaration des finalités économiques de la pratique.

Conclusion

La reconversion professionnelle pourrait donc apparaître en soi comme une forme de qualification sociale. Opérée dans la limite des matériaux récoltés, l'analyse qu'on a produite ici esquisse une manière d'envisager le proces de reconversion qui doit beaucoup au cas particulier des métiers de l'encadrement sportif. Si on a pu voir que la reconversion professionnelle volontaire pouvait se concevoir comme la manifestation d'un ajustement éthique à une activité devant se vivre avant tout sur le mode de la passion désintéressée, rien ne dit que d'autres secteurs, plus enclins à se présenter comme des activités professionnelles, puisse y accorder un tel intérêt. On supposera cependant que la généralisation des procédures de recrutement (dans le secteur de la formation ou de l'emploi), s'appuyant avant tout sur la recherche de qualités individuelles plus que la possession de titres ou de diplômes, tendra à donner à ces bifurcations professionnelles un intérêt particulier.

Références bibliographiques

Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178, 80-87.

- Bourdieu, P., & De Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.
- Buscatto, M. (2006). Introduction : quand la qualification fait débat(s). *Formation Emploi*, 96, 5-10.
- Gasparini, W. (2003). Le sport associatif. *Sports et intégration sociale*, 33, 20-29.
- Goffman, E. (1963). *Stigmate*. Paris : Éditions de minuit.
- Lazuech, G. (2000). Recruter, être recruté : l'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation Emploi*, 69, 5-19.
- Monchatre, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *Interrogations - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, 10.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119(2), 311-331.
- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38(2), 179-193.
- Salais, R. (1976). Qualification individuelle et qualification de l'emploi : quelques définitions et interrogations. *Économie et statistique*, 81-82, 3-11.
- Touraine, A. (1955). La qualification du travail. Histoire d'une notion. *Journal de Psychologie normale et pathologique*, 13, 97-112.
- Weber, M. (1963) [1919]. *Le savant et le politique*. Paris : Union Générales d'Éditions, coll. « Le monde en 10-18 ».

Atelier 8 – Parcours allocataires

Le devenir des allocataires de l'assurance chômage à l'issue d'une formation : analyse empirique sur la période 2014-2017

Florine Martin et Stéphanie Terrasse**

1. La formation au cœur des politiques de lutte contre le chômage

En France, les compétences sont aujourd'hui au cœur des attentions des acteurs du marché du travail. Alors que le chômage est à un niveau élevé, les employeurs rencontrent de plus en plus de difficultés pour recruter, signe d'une potentielle inadéquation entre les compétences détenues par les demandeurs d'emploi et celles attendues par les recruteurs. Dans le même temps, la part de chômeurs de longue durée est de plus en plus importante, population qui voit ses compétences se déprécier et son employabilité baisser avec l'augmentation de la durée passée au chômage (Aventur, 2017).

C'est dans ce contexte que, depuis 2013, les politiques d'activation des demandeurs d'emploi conditionnant le versement d'aides ou d'allocations à une démarche active de recherche d'emploi, se concentrent sur le développement des compétences en proposant des programmes toujours plus ambitieux, avec les plans 30 000, 100 000, 500 000 formations supplémentaires, puis aujourd'hui avec le déploiement du Plan d'investissement pour les compétences (PIC). En 2016, 7,2 milliards d'euros ont été consacrés à la formation des demandeurs d'emploi (+17,3 % par rapport à l'année précédente) représentant 45 % des dépenses actives et plus d'un million d'entrées en formation (Montel & Vanderstroke, 2019 ; Guillon, 2019). Même s'il n'y pas nécessairement de lien entre la spécialité de formation et le métier exercé (Chardon, 2006 ; France Stratégie, 2017), l'enjeu de ces programmes est double. Il s'agit, d'une part, de permettre aux demandeurs d'emploi les plus éloignés du marché du travail et/ou les moins qualifiés d'acquérir des compétences améliorant leur employabilité pour retrouver rapidement un emploi et, d'autre part, d'améliorer l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, pas uniquement en réponse aux besoins immédiats des entreprises mais également en préparant les futurs enjeux relatifs aux transitions numérique et environnementale.

Les études portant sur les résultats de la formation des chômeurs sont nombreuses. Le rapport d'évaluation du plan 500 000 montre que le dispositif a conduit à une augmentation du taux d'accès à la formation pour les publics cibles à savoir, les chômeurs de longue durée, les peu qualifiés ainsi que les seniors (Comité technique d'évaluation, 2017). Le plan a également conduit à une forte hausse des formations certifiantes ainsi qu'une baisse de la durée des formations s'expliquant par une augmentation des achats de formation de la part de Pôle emploi, plus courtes que celles financées par les régions. Au global, le plan 500 000 a eu un impact contrasté sur le retour à l'emploi des individus qui en ont bénéficié. La stabilité du taux d'accès à un emploi après une formation masque à la fois une baisse pour les demandeurs d'emploi peu qualifiés ou de longue durée, cibles prioritaires du plan 500 000, et, une hausse pour les autres profils. Quant au taux d'accès à l'emploi durable, il a baissé pour les publics prioritaires du plan et est resté stable pour les autres.

* Unédic, fmartin@unedic.fr, sterrasse@unedic.fr.

D'autres études se sont penchées sur l'effet causal de la formation en s'intéressant à son impact sur le retour à l'emploi des chômeurs identifiant 3 types d'effets qui se cumulent : avant, pendant et après la formation.

Différents travaux montrent que la formation peut avoir un effet avant même qu'elle ne démarre. Lorsque la formation revêt un caractère obligatoire, elle agit comme une menace et une accélération du retour à l'emploi avant même l'entrée, est mise en évidence (Par exemple en Suisse : van Ours, Lalive, & Zweimüller, 2000). À l'inverse, en France, jusqu'à présent, la formation n'avait pas le même statut, elle était rare et attractive, générant un effet d'anticipation avec une baisse du retour à l'emploi une fois l'entrée en formation notifiée (Crépon, Ferracci, Jolivet, & Van den Berg, 2010). Néanmoins, vu l'ampleur des derniers plans de formation, elle pourrait générer un effet « menace » pour les demandeurs d'emploi peu qualifiés n'ayant pas envie de se former (Gazier, 2017).

Les travaux mettent par ailleurs en évidence l'existence d'un effet d'enfermement une fois les personnes entrées en formation (Crépon, Ferracci & Fougère, 2012). Pendant celle-ci, le taux de sortie vers l'emploi a plutôt tendance à baisser, le demandeur d'emploi se consacrant à se former, il réduit ses efforts de recherche d'emploi (Par exemple au Danemark : Bolvig, Jensen & Rosholm, 2003).

Après la sortie de formation, l'impact est positif sur le taux de retour à l'emploi des bénéficiaires, mais s'estompe rapidement. En effet, si la formation exerce un effet stimulant juste après la sortie, une phase de découragement avec une baisse de l'intensité de la recherche peut suivre si elle ne donne pas lieu à un retour à l'emploi rapide (Crépon, Ferracci & Fougère, 2012) (Richardson & Van den Berg, 2002).

Les effets de la formation varient néanmoins selon les publics, le type de formation ou le délai pour y entrer. Une formation donne d'autant plus de résultats qu'elle intervient tôt durant l'épisode de chômage permettant d'éviter une spirale négative alliant découragement et dépréciation des compétences (Brodaty, Crépon & Fougère, 2001 ; Bolvig *et al.*, 2003). De même, le retour à l'emploi est meilleur à la suite d'une formation directement en lien avec une offre d'emploi ou qui donne lieu à une certification. Cependant, l'impact de la formation est moins fort pour les demandeurs d'emploi les plus âgés, peu qualifiés ou les plus éloignés du marché du travail (Blache, 2015).

La formation peut aussi impacter, positivement ou non, les demandeurs d'emploi n'en bénéficiant pas, notamment à travers un phénomène de liste d'attente si les demandeurs d'emploi formés prennent la place des non-formés ou si la formation conduit les employeurs, n'ayant pas à supporter les coûts liés à la formation (par exemple dans le cadre de formation du type Préparation opérationnelle à l'emploi – POE – individuelle ou collective ou d'Action de formation préalable au recrutement financée par Pôle emploi), à ouvrir des postes qu'ils n'auraient pas ouvert sans. Ainsi, il apparaît que la généralisation de programmes de formation conduit à en baisser l'efficacité pour les demandeurs d'emploi, mais aussi à impacter les chômeurs non formés en fonction de la part de bénéficiaires (Ferracci, Jolivet & van den Berg, 2014).

En 2017, l'Unédic a dépensé près d'1,4 milliard d'euros en AREF, allocation destinée aux chômeurs en formation¹, soit 3 % des dépenses totales de l'Unédic. Pour quels résultats ? Que deviennent ces allocataires après leur sortie de formation ? Suivent-ils une autre formation ? Restent-ils inscrits à Pôle emploi ? Sont-ils indemnisés ? C'est à ces questions que cet article s'attache à répondre.

Cette étude est réalisée à partir de données du fichier national des allocataires (FNA) qui permet d'assurer le suivi statistique de l'ensemble des demandeurs d'emploi et allocataires gérés par l'assurance chômage, d'établir des prévisions et de réaliser des simulations en particulier dans le cadre des études d'impact des changements réglementaires. Cette base de données exhaustive permet de disposer, depuis le début des années 1990, d'informations détaillées relatives aux

¹ L'AREF est l'indemnisation chômage pour les allocataires suivant une formation d'au moins 40 heures.

individus suivis par Pôle emploi (et avant 2009 l'ANPE), ainsi que sur leur indemnisation, les aides accordées ainsi que les différentes formations réalisées durant leur parcours de retour à l'emploi. Elle est alimentée chaque mois à partir des applicatifs opérationnels de Pôle emploi. Nous disposons ainsi de données détaillées notamment sur l'ensemble des formations réalisées par les demandeurs d'emploi, leur objectif, leur financement, leur durée, le délai d'entrée en formation ainsi que sur les caractéristiques individuelles des bénéficiaires.

L'étude porte sur les demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi sortis de formation sur la période 2014-2017 et qui avaient un droit à l'Assurance chômage ouvert à leur entrée en formation, hors intermittents du spectacle. Parmi ces allocataires, 8 sur 10 ont suivi une seule formation durant leur période d'inscription à Pôle emploi. Pour ceux en ayant suivi plusieurs, seule la première a été retenue dans l'étude. En moyenne, plus de 61 000 allocataires sont sortis de formation chaque trimestre entre 2014 et 2017, avec un fort volume de sorties de formation entre mi-2016 et mi-2017 avec la mise en œuvre du plan 500 000.

2. Les allocataires formés ont un profil qui diffère de l'ensemble des allocataires

La formation connaît de fortes disparités d'accès en fonction des profils. Par rapport à l'ensemble des demandeurs d'emploi indemnisés (Unédic, 2016), les allocataires sortants de formation² sont plus souvent des hommes (53 % contre 49 %), des jeunes de moins de 30 ans (40 % vs 28 %), plus diplômés (47 % des stagiaires ont un niveau V ou infra contre 58 % des demandeurs d'emploi indemnisés, 26 % ont suivi des études supérieures contre 21 % des demandeurs d'emploi indemnisés).

Les stagiaires ont en moyenne des droits à indemnisation plus longs que l'ensemble des demandeurs d'emploi indemnisés. Ainsi, près de la moitié des stagiaires avaient acquis un droit à indemnisation d'une durée d'au moins 24 mois et seulement 7 % avaient moins de 6 mois de droit (respectivement 52 % et 30 % chez l'ensemble des demandeurs d'emploi indemnisés). N'ayant le plus souvent pas travaillé suffisamment longtemps, ce sont les plus jeunes qui ont le moins de droit : les moins de 30 ans représentent plus de la moitié des allocataires ayant acquis moins de 6 mois de droit et seulement un quart de ceux ayant au moins 24 mois de droit. Au contraire, les personnes de 50 ans ou plus ont plus souvent un droit d'au moins 24 mois. Ce constat est pour partie lié aux règles d'assurance chômage elles-mêmes. En effet, la convention 2014 prévoyait une durée maximale d'indemnisation de 36 mois pour les 50 ans ou plus contre 24 mois pour les personnes de moins de 50 ans.

3. Les formations certifiantes et longues sont les plus fréquentes

38 % des stagiaires suivent une formation certifiante permettant d'aboutir à l'obtention d'un diplôme, d'un titre ou d'un certificat de qualification professionnelle (Tableau 1). Cette part a doublé durant le plan 500 000. Ces formations sont pour plus d'un tiers d'entre elles des formations longues, d'au moins 6 mois. Elles sont suivies davantage par des hommes, entre 25 et 35 ans, ayant déjà un niveau bac. Ces derniers ont plus fréquemment un droit à indemnisation long. Mais néanmoins, ils entrent en formation après avoir consommé une plus grande partie de leur droit, ce qui peut laisser penser que pour ces allocataires plutôt jeunes et moyennement qualifiés, la formation arrive quand ils ont déjà essayé de retrouver un emploi sans succès.

² On parlera de « stagiaires » dans la suite du document.

18 % des stagiaires ont suivi une formation de professionnalisation et 11 % des sorties correspondaient à des formations directement en lien avec une offre d'emploi (AFPR/POE). Ces dernières, d'une durée entre 1 et 3 mois, sont essentiellement suivies par des hommes, jeunes (moins de 30 ans) ayant un niveau bac ou bac+2, entrant en formation rapidement sans avoir consommé une part importante de leurs droits. La proportion de ce type de formation a diminué durant le plan 500 000. En effet, ces formations étant liées à un emploi potentiel, leur volume est resté stable sur la période, faisant mécaniquement diminuer leur part par rapport aux autres formations qui ont, elles, augmenté.

Un tiers des sorties de formation correspondait à des formations de moins d'un mois. Il s'agit essentiellement de formations dédiées à la création d'entreprise et de formations de perfectionnement, destinées à un public déjà opérationnel dans le métier recherché désirent approfondir leurs compétences ou acquérir des compétences supplémentaires. Ces formations ont le plus souvent une durée courte : 57 % des formations de perfectionnement durent moins d'un mois et 57 % de celles dédiées à la création d'entreprise, moins d'une semaine.

Le plan 500 000 a conduit à une baisse de la durée moyenne des formations, et ce malgré le fait que la part des formations certifiantes, en moyenne plus longue, a augmenté.

Tableau 1 • caractéristiques des allocataires formés et des formations suivies

	Ensemble des stagiaires (%)	Sortants de formation certifiante (%)	Sortants de formation professionnalisante (%)	Sortants de formation AFPR / POE (%)	Sortants de formation création d'entreprise (%)
Ensemble	100	38	18	11	6
Sexe	100	100	46	44	38
Femme	47	44	54	56	62
Homme	53	56			
Âge	100	100	100	100	100
Moins de 25 ans	21	21	22	30	10
25 à moins de 30 ans	19	20	20	24	19
30 à moins de 35 ans	16	16	16	15	21
35 à moins de 40 ans	13	13	13	10	16
40 à moins de 45 ans	11	11	11	9	13
45 à moins de 50 ans	9	9	9	7	10
50 à moins de 55 ans	7	6	7	4	7
55 à moins de 60 ans	4	3	3	2	3
60 ans ou plus	1	0	1	0	1
Niveau de diplôme	100	100	100	100	100
Inconnu	0	0	0	0	0
Primaire	2	2	2	1	2
Collège/Lycée	21	20	20	20	18
CAP/BEP	24	24	24	24	28
BAC/ECHEC études	28	29	28	29	27
BAC+2	12	12	12	14	12
BAC+3/4	8	8	9	7	7
BAC+5 et plus	6	6	6	5	6
Durée initiale du droit	100	100	100	100	100
Moins de 6 mois	7	7	7	9	4
De 6 mois à 11 mois	16	16	16	20	10
De 12 mois à 23 mois	29	30	30	32	24
24 mois ou plus	48	47	47	39	62
Part de droits consommés avant l'entrée en formation	100	100	100	100	100
Moins de 25 % de droits consommés	44	45	45	41	43
Entre 25 % et moins de 50 % de droits consommés	26	26	26	25	27
Entre 50 % et moins de 75 % de droits consommés	18	17	17	19	18

Au moins 75 % de droits consommés	12	11	11	15	13
Durée de la formation	100	100	100	100	100
Moins d'une semaine	12	9	6	1	58
D'une semaine à moins d'un mois	23	20	21	26	28
D'un mois à moins de 3 mois	30	18	27	72	11
De 3 mois à moins de 6 mois	15	19	17	1	1
6 mois ou plus	21	34	29	0	2
Objectif de la formation	100	100	100	100	100
AFPR / POE	11			100	
Certification	38	100			
Création d'entreprise	6				100
Perfectionnement	8				
Préparation à la qualification	6				
Professionnalisation	18		100		
Projet professionnel	6				
Remise à niveau	6				
Autre	1				

Champ : allocataires sortis de formation entre 2014 et 2017 au trimestre considéré ayant un droit ouvert à leur entrée en formation.

Source : Fichier National des Allocataires (version à mars 2019).

Lecture : parmi les allocataires sortants de formation, 47 % sont des femmes.

4. Les formations de préparation à la qualification ou de projet professionnel sont celles qui donnent lieu le plus souvent à une autre formation

Si toutes les formations n'ont pas vocation à s'inscrire dans un parcours de formation, c'est néanmoins le cas d'un certain nombre d'entre elles qui sont l'occasion d'acquérir des prérequis indispensables au suivi d'une autre formation plus en adéquation avec l'emploi recherché. Ainsi, à la sortie de la première formation après leur inscription à Pôle emploi, en moyenne 2 allocataires sur 10 suivent une autre formation. Les formations certifiantes, qui sont les plus nombreuses, sont dans cette moyenne.

Ce sont les formations de préparation à la qualification (formation destinée à préparer l'entrée dans une autre formation certifiante ou professionnalisante) ou projet professionnel qui conduisent le plus souvent à une autre formation. À l'inverse, les formations en lien avec une offre d'emploi du type AFPR ou POE et les formations dédiées à la création d'entreprise sont, par vocation, moins souvent suivies d'une autre formation. Les formations longues, d'au moins 6 mois, donnent moins lieu à une autre formation.

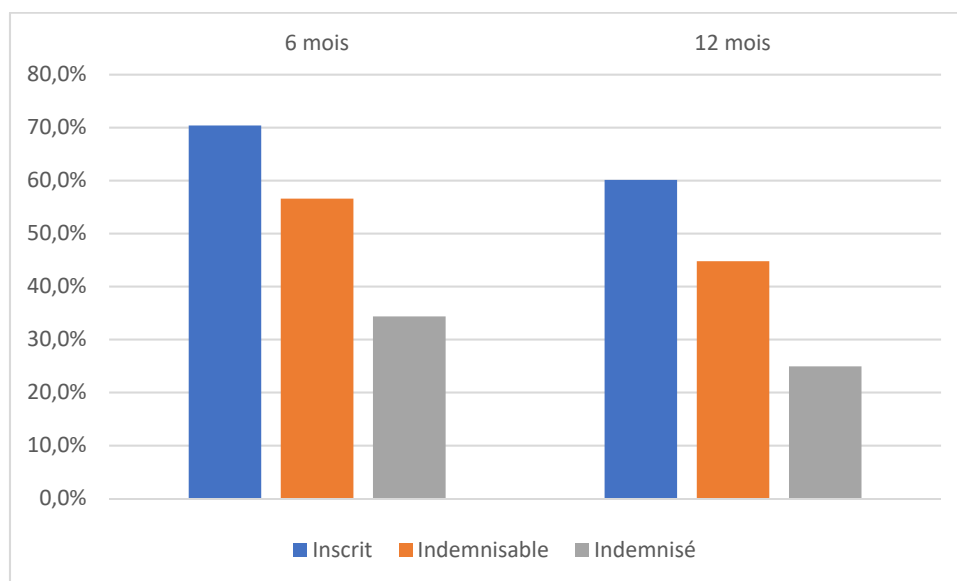
Les stagiaires qui suivent le plus souvent une seconde formation sont plutôt des hommes, peu ou pas diplômés et ayant accédé rapidement à une première formation, sans avoir consommé une part importante de leurs allocations. De plus, l'accès à une seconde formation augmente avec l'âge de l'allocataire jusque 55 ans pour diminuer par la suite.

5. Un tiers des stagiaires est toujours indemnisé par l'assurance chômage 6 mois après la fin de la formation

Parmi les stagiaires, 7 sur 10 en moyenne sont toujours inscrits sur les listes de Pôle emploi 6 mois après leur sortie de formation. Ils sont 57 % à être toujours indemnisables et un tiers est toujours effectivement indemnisé. Les autres ont épuisé leurs droits ou ne sont plus inscrits à Pôle emploi (graphique 1).

À 12 mois, ces chiffres baissent d'une dizaine de points environ : 60 % restent inscrits à Pôle emploi, 45 % ont toujours un droit ouvert et 25 % est indemnisé par l'assurance chômage.

Graphique 1 • Situation après la formation



Source : fichier national des allocataires exhaustif.

Champ : allocataires ayant un droit ouvert en formation et sortis de formation au trimestre considéré.

Lecture : parmi les allocataires sortant de formation entre 2014 et 2017, 34 % étaient encore indemnisés 6 mois après.

6. Les seniors, ceux ayant un droit long et les stagiaires les moins diplômés sont davantage inscrits à Pôle emploi et indemnisés par l'assurance chômage 6 mois après leur sortie de formation

S'il n'y a pas de différence marquée entre hommes et femmes, la part de stagiaires toujours inscrits à Pôle emploi 6 mois³ après la sortie de formation augmente avec l'âge de l'individu (graphique 2). De même, les parts d'indemnisés et de stagiaires ayant toujours un droit ouvert augmentent avec l'âge⁴.

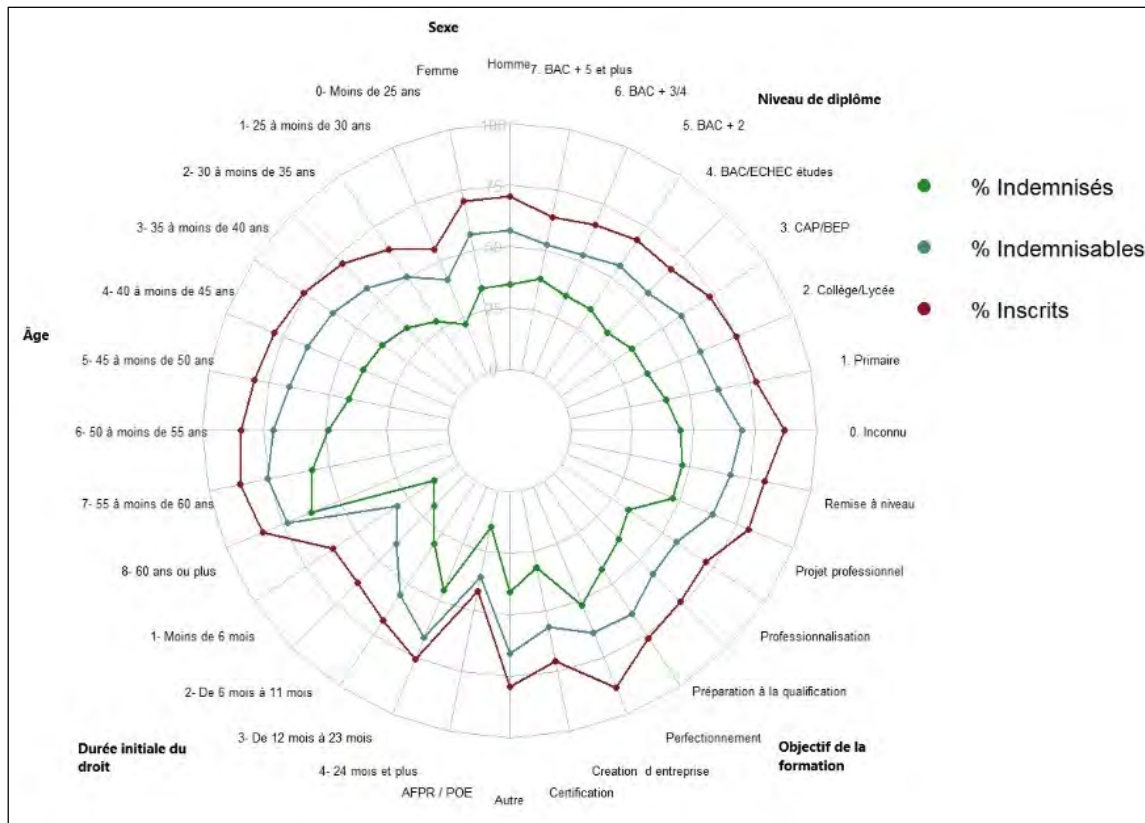
Concernant le niveau de diplôme, les allocataires les plus diplômés sont plus souvent encore inscrits à Pôle emploi et indemnisables par l'assurance chômage 6 ou 12 mois après leur sortie de formation. La part des stagiaires toujours indemnisés diminue quand le niveau de diplôme augmente jusqu'au niveau bac. Elle est plus élevée pour les allocataires ayant réalisé des études supérieures. Ainsi, 40 % des stagiaires ayant un niveau primaire sont encore indemnisés 6 mois après leur sortie de formation, contre 32 % de ceux ayant un niveau bac et 38 % des bac+5 et plus.

Les stagiaires qui ont acquis un droit long restent davantage inscrits à Pôle emploi 6 mois après leur sortie de formation. Ils ont également plus souvent un droit à indemnisation ouvert et sont davantage toujours indemnisés par l'assurance chômage.

³ Les analyses concernant les profils des allocataires et les caractéristiques de formation étant les mêmes à 6 ou 12 mois, seule la situation à 6 mois est présentée ici.

⁴ A noter que les indemnisés sont compris dans les indemnisables eux-mêmes compris dans les inscrits.

Graphique 2 • Situation 6 mois après la sortie selon les profils des stagiaires et les formations suivies



Champ : allocataires sortis de formation entre 2014 et 2017 au trimestre considéré ayant un droit ouvert à leur entrée en formation.
 Source : fichier national des allocataires (version à mars 2019).

Lecture : 70 % des hommes sont toujours inscrits à Pôle emploi 6 mois après leur sortie de formation.

7. Les formations ne conduisent pas toutes à une même situation vis-à-vis de Pôle emploi et de l'assurance chômage 6 mois après la sortie.

Les stagiaires pour lesquels l'entrée en formation est plus tardive et qui ont donc consommé une plus grande partie de leur droit à indemnisation, sont moins souvent inscrits à Pôle emploi 6 mois après leur sortie de formation. Ceci est encore plus marqué pour le fait d'avoir toujours un droit ouvert ou d'être indemnisé par l'assurance chômage : les stagiaires ayant consommé moins d'un quart de leur droit avant d'entrer en formation sont 39 % à être toujours indemnisés 6 mois après leur sortie de formation, contre 16 % pour ceux ayant consommé au moins les trois quarts.

Les stagiaires qui suivent une formation de type AFPR ou POE (graphique 2), directement en lien avec une offre d'emploi, sont beaucoup moins souvent inscrits à Pôle emploi 6 mois après leur sortie de formation (42 %). Il en est de même concernant la part des stagiaires ayant un droit encore ouvert ou étant toujours indemnisés. À l'inverse, les formations s'inscrivant dans un parcours plus global comme les formations de préparation à la qualification ainsi que les remises à niveau ou encore les formations projet professionnel, donnent plus souvent lieu à une inscription ou au fait d'avoir toujours un droit ouvert ou d'être indemnisé par l'assurance-chômage, 6 mois après la fin de la formation. Concernant les formations certifiantes, les plus nombreuses, 71 % des stagiaires ayant suivi ce type de formation sont toujours inscrits à Pôle emploi 6 mois après la fin de leur formation.

Les parcours suivant une formation dédiée à la création d'entreprise, même s'ils ne représentent que 6 % des sorties de formation sur la période 2014-2017, se distinguent des autres car les stagiaires qui

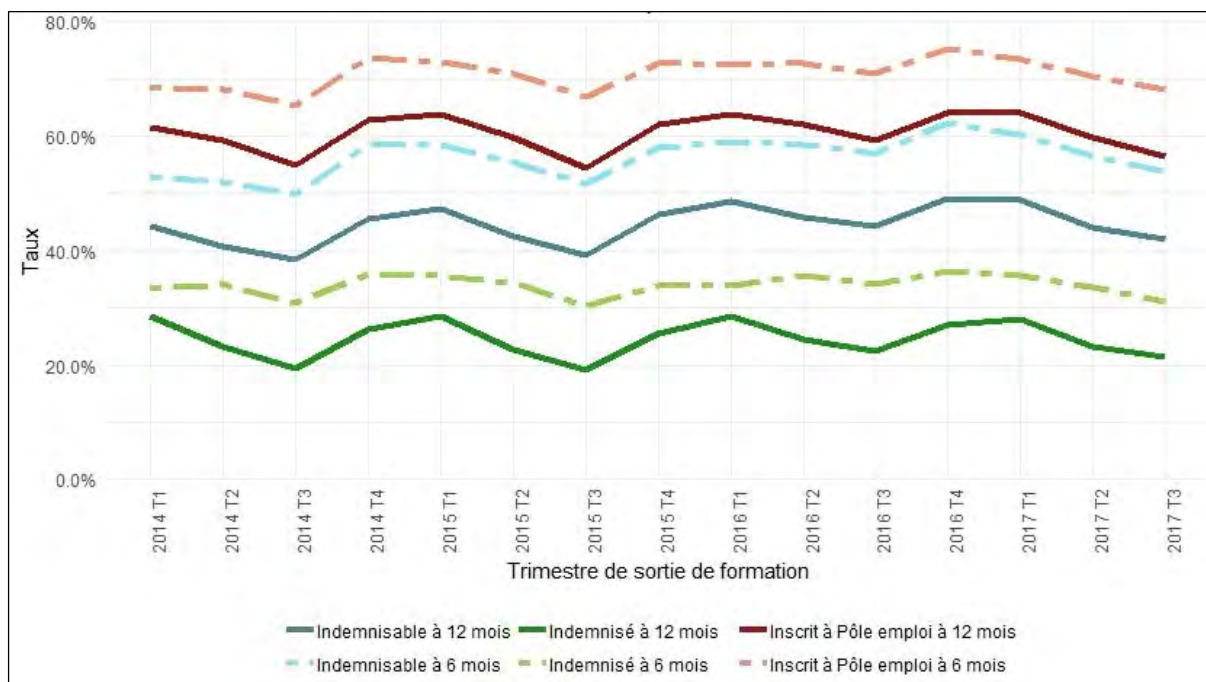
réalisent ce type de formation sont 9 sur 10 à être toujours inscrits à Pôle emploi 6 mois après leur sortie. Cette proportion très importante peut être liée aux aides et allocations. En effet, un allocataire souhaitant créer ou reprendre une entreprise peut soit continuer de percevoir l'allocation d'aide au retour à l'emploi cumulée avec ses revenus d'activité, soit bénéficier de l'aide à la reprise ou à la création d'entreprise (ARCE). Cette dernière est une aide financière versée dans la limite du reliquat des droits restants à la date de début de l'activité. Elle fait l'objet de deux versements, le premier à la date où les conditions d'attribution de l'aide sont réunies (en pratique au lancement de l'activité) et le second, six mois après la date du premier versement. Le montant de l'ARCE est égal à 45 % du montant du reliquat des droits restants. Si l'allocataire choisit l'ARCE, il doit être encore inscrit six mois après le lancement de son activité pour pouvoir bénéficier de son deuxième versement. S'il choisit le cumul, l'allocation est un complément si les revenus de son activité sont insuffisants ou inexistantes au lancement de son entreprise. Ces éléments peuvent influencer sur la probabilité d'être encore inscrit 6 mois après sa sortie de formation, 64 % ont toujours un droit ouvert et 52 % sont toujours indemnisés.

Globalement, plus la formation est courte et moins les stagiaires qui la suivent sont inscrits à Pôle emploi 6 mois après leur sortie. De même, ils ont moins souvent un droit ouvert et sont proportionnellement moins nombreux à être indemnisés par l'assurance-chômage.

8. Les sortants de formation de début et de fin d'année ont des caractéristiques différentes de ceux de milieu d'année

Une saisonnalité est observée dans la situation des stagiaires 6 ou 12 mois après leur sortie de formation (graphique 3). Ainsi, les sortants de formation au cours des trimestres 1 et 4 connaissent une situation plus dégradée que ceux des trimestres 2 et 3 : les premiers sont plus souvent encore inscrits à Pôle emploi que les seconds, indemnisables ou indemnisés 6 ou 12 mois après la fin de leur formation. Un creux est même constaté le troisième trimestre de chaque année, tandis qu'un pic est observé au quatrième trimestre 6 mois après la sortie et au premier trimestre à 12 mois.

Graphique 3 • Situation 6 ou 12 mois après la sortie de formation



Source : fichier national des allocataires exhaustif. Champ : allocataires ayant un droit ouvert en formation et sortis de formation au trimestre considéré. Lecture : parmi les allocataires sortant de formation au T1 2014, 34 % étaient encore indemnisés 6 mois après.

Nous pouvons nous interroger sur le fait que cette saisonnalité dans les situations après la sortie de formation soit le reflet de différences entre les caractéristiques des populations ou le type de formations suivies à chacun de ces trimestres.

En comparant les sorties de formation de chaque trimestre (Tableau 2), nous trouvons des caractéristiques très proches entre les sorties au premier et au quatrième trimestres et entre celles des deuxième et troisième trimestres de chaque année. Ainsi, les stagiaires sortant de formation au cours des premiers et quatrièmes trimestres qui connaissent des situations plus dégradées à 6 ou 12 mois, que ce soit au niveau de l'inscription à Pôle emploi, ou au niveau de l'indemnisation, sont plus fréquemment des hommes, d'au moins 40 ans, ayant un faible niveau de qualification, CAP/BEP ou infra. Les formations suivies par ces stagiaires ont plus souvent des objectifs de perfectionnement ou de remise à niveau ou sont des formations directement en lien avec une offre d'emploi (AFPR ou POE). Ce sont plus fréquemment des formations courtes, de moins de 3 mois, pour lesquelles le stagiaire est entré plus tardivement, en consommant une plus grande partie de ses droits acquis.

A l'inverse, les sorties de formation des deuxième et troisième trimestres, donnant lieu chaque année à une plus faible part d'inscrits à Pôle emploi, d'indemnissables ou d'indemnisés, correspondent à des stagiaires plus jeunes (moins de 30 ans), avec davantage de femmes, ayant un niveau de qualification plus élevé (au moins le bac). Ces stagiaires sont entrés en formation plus rapidement pour suivre davantage une formation longue, certifiante ou professionnalisante.

Ceci est à mettre en parallèle avec la saisonnalité des emplois disponibles. Ainsi, selon les dernières données brutes de l'ACOSS datant d'avril 2019, le nombre total de déclarations d'embauche est à son maximum durant le troisième trimestre de chaque année, tandis qu'il est minimal au cours du premier trimestre.

Tableau 2 • Caractéristiques des sorties de formation selon le trimestre de sortie

	T4 (%)	T1 (%)	T2 (%)	T4 (%)	Ensemble
Sexe	100	100	100	100	100
Femme	44	43	48	48	46
Homme	56	57	52	52	54
Âge	100	100	100	100	100
Moins de 25 ans	16	18	21	22	19
25 à moins de 30 ans	17	18	19	19	18
30 à moins de 35 ans	16	16	16	16	16
35 à moins de 40 ans	14	13	13	13	13
40 à moins de 45 ans	12	12	11	11	12
45 à moins de 50 ans	11	10	9	9	10
50 à moins de 55 ans	9	8	7	7	8
55 à moins de 60 ans	5	5	4	4	4
60 ans ou plus	1	1	1	1	1
Niveau de diplôme	100	100	100	100	100
Inconnu	0	0	0	0	0
Primaire	2	2	2	2	2
Collège/Lycée	22	22	20	19	21
CAP/BEP	25	26	24	23	24
BAC/ECHEC études	26	26	28	29	27
BAC+2	12	11	12	12	12
BAC+3/4	7	6	9	8	8
BAC+5 et plus	6	5	7	7	6
Durée initiale du droit	100	100	100	100	100
Moins de 6 mois	7	7	7	6	7
De 6 mois à 11 mois	15	16	16	15	15
De 12 mois à 23 mois	28	29	29	30	29
24 mois ou plus	51	48	49	49	49
Part de droits consommés avant l'entrée en formation	100	100	100	100	100
Moins de 25 % de droits consommés	40	40	42	43	41
Entre 25 % et moins de 50 % de droits consommés	27	27	27	26	27
Entre 50 % et moins de 75 % de droits consommés	19	20	19	18	19
Au moins 75 % de droits consommés	14	14	13	13	13
Durée de la formation	100	100	100	100	100
Moins d'une semaine	15	14	10	12	13
D'une semaine à moins d'un mois	30	26	20	20	24
D'un mois à moins de 3 mois	32	36	27	26	30
De 3 mois à moins de 6 mois	8	16	18	14	14
6 mois ou plus	15	9	25	28	20
Objectif de la formation	100	100	100	100	100
AFPR / POE	12	12	9	11	11
Certification	36	33	42	42	38
Création d'entreprise	7	7	5	6	6
Perfectionnement	10	10	8	7	8
Préparation à la qualification	4	6	6	5	5
Professionnalisation	18	18	19	19	19
Projet professionnel	6	7	5	5	6
Remise à niveau	6	7	5	5	6
Autre	2	1	1	1	1
Suivi d'une seconde formation	100	100	100	100	100
Oui	20	22	20	19	20
Non	80	78	80	81	80

Champ : allocataires sortis de formation entre 2014 et 2017 au trimestre considéré ayant un droit ouvert à leur entrée en formation.

Source : fichier national des allocataires (version à mars 2019).

Lecture : parmi les allocataires sortants de formation un premier trimestre entre 2014 et 2017, 56,7 % sont des hommes et 43,3 % sont des femmes.

9. Les allocataires formés ont moins tendance à consommer l'intégralité de leur droit que les autres

À la date de sortie de leur formation, il reste en moyenne aux stagiaires plus de 9 mois de droits à l'indemnisation, soit près de la moitié de leurs droits acquis. Il reste moins de 6 mois de droit à l'indemnisation à 3 stagiaires sur 10 et un sur 10 n'a plus de droits après sa sortie de formation. Ces stagiaires ayant épuisé leurs droits peuvent les recharger, sous certaines conditions, s'ils ont travaillé après leur admission à l'assurance chômage. Ceci leur permet de rallonger leurs droits à l'indemnisation. Sinon, en fonction de leur situation, ils peuvent basculer dans l'allocation spécifique de solidarité (ASS) ou le revenu de solidarité active (RSA) ou rouvrir un droit plus tard en fonction des cas.

Les stagiaires consomment un peu moins souvent l'intégralité de leurs droits que l'ensemble des allocataires. Ainsi, 59 % des stagiaires sortis de formation durant l'année 2015⁵ épuisent l'intégralité de leurs droits et la moitié a rechargé ces droits. En comparaison, les deux tiers des allocataires sortis de droit au dernier trimestre 2015 ont épuisé leurs droits et parmi eux la moitié a procédé à un rechargement (Unédic, 2016).

Parmi les stagiaires, les femmes consomment plus souvent que les hommes l'intégralité de leurs droits, de même que les moins qualifiés. Plus le stagiaire est âgé et plus il va avoir tendance à épuiser son droit. Néanmoins, à partir de 50 ans, ce processus s'inverse : les seniors ayant une durée de droit supérieure aux autres ont tendance à moins l'épuiser.

Une entrée rapide en formation est importante car les stagiaires qui entrent rapidement en formation, consomment moins de droit avant leur formation et épuisent moins ce droit par la suite. Ainsi, seulement 43 % des allocataires étant entrés en formation après avoir consommé au plus un quart de leurs droits l'épuise, contre 90 % de ceux qui en avaient consommés au moins les trois quarts.

Concernant les caractéristiques des formations, globalement, une formation longue conduit plus souvent à un épuisement de droits. Les formations de préparation à la qualification (65 %) et les formations qui visent à préparer son projet professionnel (67 %) donnent plus fréquemment lieu à un épuisement du droit tandis que c'est moins le cas pour les formations directement en lien avec un emploi du type AFPR / POE (dans 39 % des cas). 60 % des allocataires ayant suivi une formation professionnalisante ou certifiante épuisent leurs droits.

Conclusion

Ces travaux permettent de disposer de premiers éléments descriptifs sur le devenir des allocataires de l'assurance chômage à l'issue de leur sortie de formation entre 2014 et 2017. Ces bénéficiaires, plus jeunes, plus qualifiés et ayant des droits en moyenne plus longs que l'ensemble des allocataires de l'assurance chômage, ne suivent, dans leur grande majorité, qu'une seule formation, le plus souvent certifiante. Ils sont une majorité à être encore inscrits à Pôle emploi 6 voire 12 mois après leur formation, ceci n'empêchant pas qu'ils puissent travailler. Ils sont plus fréquemment toujours indemnisables 6 mois après leur sortie et un tiers reste indemnisé. Les taux d'inscrits à Pôle emploi, d'indemnisables, et d'indemnisés présentent une saisonnalité avec des résultats moins favorables pour les sorties de formation aux premiers et quatrièmes trimestres de chaque année par rapport

⁵ L'année 2015 a été choisie car elle permet un recul important sur les données et se situe après l'introduction des règles de la convention d'assurance chômage de 2014.

aux deux autres trimestres, les allocataires formés et les formations suivies durant ces deux périodes étant forts différents. À terme, ils sont près de 6 sur 10 à épuiser leur droit à indemnisation.

Ces résultats invitent à s'interroger sur l'effet propre des profils des stagiaires et des formations suivies ainsi que sur l'impact du marché du travail sur les parcours à l'issue d'une formation. Ainsi, ces analyses vont être poursuivies par une étude économétrique visant à explorer le retour à l'emploi des allocataires de l'assurance chômage ayant suivi une formation ainsi que par un examen des trajectoires avant et après formation.

Références bibliographiques

- Aventur, F. (2017). La formation des demandeurs d'emploi : objectifs, pratiques et évolutions. *Éducation permanente*, 213 (2017/4), 53-68.
- Blache, G. (2015). *La formation des demandeurs d'emploi : quels effets sur l'accès à l'emploi ?* Pôle emploi, collection « Études et recherches » (n° 3)
- Bolvig, I., Jensen, P., & Rosholm, M. (2003). The employment effects of active social policy. *IZA Discussion Paper*, 736.
- Brodaty, T., Crépon, B., & Fougère, D. (2001). Using matching estimators to evaluate alternative youth employment programs: Evidence from France, 1986–1988. Dans M. Lechner, F. Pfeiffer (dir.) *Econometric Evaluation of Labour Market Policies* (p. 85-123). Mannheim : Physica, Heidelberg, collection « ZEW Economic Studies » (n° 13).
- Chardon, O. (2006). La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers. *Économie et statistique*, 388-389, 37-56.
- Comité technique d'évaluation (2017). *Rapport d'évaluation du plan 500 000 formations supplémentaires*.
- Crépon, B., Ferracci, M., & Fougère, D. (2012). Training the unemployed in France: how does it affects unemployment duration and recurrence? *Annals of Economics and Statistics*, 107/108, 175-199.
- Crépon, B., Ferracci, M., Jolivet, G., & Van den Berg, G. J. (2010). Analyzing the anticipation of treatments using data on notification dates. *IZA Discussion Paper*, 5265.
- Ferracci, M., Jolivet, G., & van den Berg, G. J. (2014). Evidence of treatment spillovers within markets. *Review of Economics and Statistics*, 96(5), 812-823.
- France Stratégie (2017). *Renforcer la capacité des entreprises à recruter*. Rapport du groupe de travail n° 4 du Réseau Emplois Compétences.
- Gazier, B. (2017). Chômage et formation professionnelle : quels choix stratégiques ? *Éducation permanente*, 213 (2017/4), 53-68.
- Guillon, V. (2019). La formation professionnelle des personnes en recherche d'emploi en 2016 et 2017. *DARES Résultats*, 2019/009.
- Montel, O., & Vanderstocke, A. (2019). Les dépenses en faveur de l'emploi et du marché du travail en 2016. *DARES Résultats*, 2019/007.
- Van Ours, J. C., Lalive, R., & Zweimüller, J. (2000). The impact of active labor market programs and benefit entitlement rules on the duration of unemployment. *IZA Discussion Paper*, 149.
- Osikominu A. (2016). The dynamics of training programs for the unemployed. *IZA World of Labor*, 2016: 277 [https://wol.iza.org/articles/dynamics-of-training-programs-for-unemployed/long].

Richardson, K., & Van den Berg, G. J. (2002). *The effect of vocational employment training on the individual transition rate from unemployment to work*. IFAU-Institute for Labour Market Policy Evaluation (Working Paper, 8).

Unédic (2016). *Qui sont les allocataires indemnisés par l'assurance chômage en 2016 ?* [https://www.unedic.org/sites/default/files/2017-07/Unedic-etude_allocataires_juillet2017_0.pdf].

La formation continue à l'épreuve de la désinsertion professionnelle et des parcours « à risques »

*Manuella Roupnel-Fuentes**

La communication porte sur l'étude d'un phénomène peu connu mais d'ampleur : le risque de désinsertion professionnelle. Cette notion peut se définir comme le processus de fragilisation du lien avec la structure employeuse compromettant le maintien dans l'emploi et l'inscription dans un autre. Les salariés concernés peuvent être menacés de perdre leur emploi en raison de difficultés ou de réorganisations que connaît leur entreprise, d'un déficit de leurs compétences professionnelles ou bien encore du fait d'un handicap, accident ou maladie qu'ils soient de nature professionnelle ou non.

Cette dernière situation concerne un nombre croissant de travailleuses et de travailleurs. Une première raison est le vieillissement de la population active du fait d'une diminution des recrutements dans de nombreux secteurs et l'allongement de la durée d'activité avec l'entrée plus tardive en retraite. Une seconde est le développement de l'usure professionnelle sous l'effet de la pénibilité physique de l'activité de travail et du développement des symptômes liés aux risques psychosociaux (stress, violences...). Selon une étude interne réalisée en 2017 par l'ANFH (l'Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier), 30,7 % des aides-soignant(e)s et 26,8 % des infirmier(ière)s sont concernés par des avis d'inaptitude prononcés par un médecin. Pour une partie des salariés dans cette situation, un aménagement de leur poste de travail est envisageable. Mais quand les possibilités de reclassement professionnel ont été épuisées, les salariés du secteur privé peuvent alors tomber sous le coup d'un licenciement pour inaptitude et devoir enclencher un processus à la fois de conversion professionnelle et de recherche d'emploi. Sans réelle enquête à l'appui, le nombre de licenciements est pourtant estimé par différents organismes de santé à plusieurs dizaines de milliers par an.

Le Plan de santé au travail 2016-2020 et le Code du travail (article L4622-2) font état de recommandations et d'actions pour éviter les risques de désinsertion professionnelle et notamment pour « *développer, mobiliser et diffuser les connaissances et les outils concourant au maintien en emploi* »¹. Parmi ces actions possibles, la formation professionnelle continue est en bonne place pour permettre d'améliorer l'employabilité des salariés menacés de désinsertion. Mais celle-ci est-elle perçue et mobilisée par ces derniers comme un moyen de se prémunir des risques de perte d'emploi ?

À ce niveau, on sait déjà que l'accès à la formation professionnelle est émaillé de fortes disparités entre les différentes catégories de travailleurs : indépendants et salariés (Le Douaron, 2002), employés de très petites et de moyennes ou grandes entreprises (Dubois, Marion-Vernoux & Noack, 2016), selon le type de contrat de travail (Perez, 2009), entre secteurs d'emploi (Détang-Dessendre, 2010) et également entre chômeurs et salariés (Aude & Pommier, 2013). Qu'en est-il alors pour les actifs situés dans une position intermédiaire entre ces deux situations ? Le recours à la formation professionnelle est-il plus important chez des salariés dont la perspective est forte de basculer dans le chômage ? Pour ceux menacés de perdre leur emploi, quelles sont leurs attentes et les objectifs visés dans et à travers elle ? Et pour ceux ayant perdu leur emploi, comment la sortie de l'entreprise est-elle vécue et comment la perspective de se former est-elle alors perçue ?

* Chercheure associée au centre associé Céreq de Nantes, ESO (CNRS UMR 6590), Maison de la Recherche Germaine Tillion, roupnel@univ-angers.fr.

¹ Plan Santé au Travail 2016-2020, ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, p. 32

Pour tenter de répondre à cet ensemble de questions, notre analyse s’ancre dans l’étude des transitions professionnelles et mobilise la notion de parcours pour les deux dimensions qu’elle permet de convoquer. Celle-ci invite à identifier les caractéristiques principales de l’intégration professionnelle et, ce faisant, des conditions objectives d’emploi dans lesquelles sont immergés les individus aux parcours professionnels qu’on appellera « à risques »² et qui conditionnent ou orientent leur recours à la formation. Elle donne aussi accès à la dimension subjective et notamment à la réflexivité des acteurs (Negroni, 2013) afin d’approcher leurs rationalités et arbitrages personnels. Pour poursuivre ces deux perspectives, les matériaux de différentes méthodes d’enquête sont utilisés de façon simultanée et complémentaire. La première source de données est issue du traitement de la première vague du dispositif d’enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) du Céreq qui porte sur l’interrogation en 2015 de 16 126 salariés d’entreprises³ de trois salariés au moins et appartenant au secteur privé lucratif (hors agriculture). Il s’agira alors d’identifier les caractéristiques d’un personnel pour qui le maintien dans l’emploi est compromis en raison de problèmes de santé ou de handicap et de caractériser son rapport au travail. La question de la formation professionnelle sera ensuite analysée ainsi que les raisons du non-recours à celle-ci à partir de la typologie de Philippe Warin (2008) sur les droits sociaux. En transposant à notre sujet le cadre d’appréhension du chercheur, on peut distinguer un premier type de non-recours dû à la non-connaissance de l’offre de formation, un deuxième type résulterait d’un empêchement pour y accéder. Enfin, un troisième type de non-recours dû au désintérêt envers celle-ci s’apparenterait à ce qui est désigné sous l’expression de manque « d’appétit » ou « d’appétence » pour la formation (Fournier, 2004). Notre analyse repose également sur des entretiens menés auprès d’une trentaine de stagiaires ayant suivi en 2017 dans plusieurs villes de Loire Atlantique et de Vendée, le module d’orientation approfondie pour assurés en indemnités journalières (MOA-IJ) de la CPAM. Ce dispositif s’adresse à des salariés ayant une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) et pour qui les recherches d’aménagement du poste de travail ou les possibilités de réaffectation dans d’autres emplois ont été infructueuses au sein de leur entreprise. La spécificité de ce module d’orientation est qu’il doit conduire obligatoirement à l’issue de celui-ci au licenciement des stagiaires.

1. Qui sont les salariés fragilisés dans leur emploi en raison de problèmes de santé ou d’un handicap ?

Les problèmes de santé ou un handicap empêchant de tenir durablement certains postes ou tâches de travail concernent 10,5 %⁴ des salariés toujours présents en 2015 dans leur entreprise au moment de l’interrogation et en CDI⁵ (et 11 % chez tous les salariés de l’enquête Defis⁶). Il concerne plus souvent un personnel âgé : 18,7 % des salariés de 55 ans et plus (contre 5,3 % des plus jeunes). En effet, le vieillissement dans l’emploi s’accompagne de l’accentuation ou l’apparition de problèmes à tenir son poste de travail en raison de l’usure professionnelle mais aussi des changements organisationnels et des rythmes de travail.

Ces problèmes se repèrent aussi plus souvent dans les catégories de salariés les moins qualifiés et exerçant un métier essentiellement physique, c’est-à-dire chez des ouvriers (17 % contre 4 % chez les cadres et ingénieurs) et les travailleurs non diplômés (21,5 % contre 2,2 % chez les détenteurs d’un master ou d’un doctorat).

² Ce terme de parcours « à risques » renvoie ici aux parcours professionnels des personnels rencontrant des problèmes de santé au travail ou un handicap.

³ Les personnes interrogées étaient salariées de ces entreprises en décembre 2013.

⁴ Toutes les données sont fournies en valeurs pondérées.

⁵ Les salariés en CDD ont été retirés du champ de l’étude pour garantir une meilleure homogénéité et cohérence de la population salariée et dans l’analyse des parcours professionnels étudiés.

⁶ Dispositif d’enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS)

Tableau 1 • Type de secteur d'entreprise selon le sexe de tous les salariés en CDI et de ceux ayant des problèmes de santé ou un handicap

Sexe	Secteur d'entreprise					Total effectif
	Construction	Industrie	Service	Transport	Total en %	
Salariés en CDI						
Femme	2,9	15,4	75,2	6,5	100	4 442
Homme	12,4	27,8	49,7	10,1	100	7 499
Total en %	8,9	23,2	59,2	8,8	100	11 941
Salariés en CDI ayant des problèmes de santé ou handicap						
Femme	0,7	22,2	71,1	6,0	100	449
Homme	15,7	32,1	43,4	8,9	100	786
Total en %	10,3	28,5	53,4	7,8	100	1 235

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 – % calculés sur les données pondérées.

Les petites entreprises ainsi que les secteurs de la construction et surtout de l'industrie enregistrent une proportion plus importante de salariés aux problèmes de santé et de handicap. Si les hommes et les femmes sont concernés dans une même proportion par ces difficultés, celles-ci se recrutent proportionnellement plus dans le secteur de l'industrie où elles sont pourtant minoritaires (22,2 % contre 15,4 % – tableau 1).

Tableau 2 • Conditions de travail pénibles selon la catégorie socio-professionnelle et les problèmes de santé ou handicap (% en ligne)

Catégorie socio-professionnelle	« Vos conditions de travail sont pénibles »				Total %	Total effectif
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
Ouvrier	17,5	22,3	37,2	23,0	100	3 744
Employé	32,1	28,4	26,4	13,1	100	2 506
Intermédiaire	36,9	31,1	23,2	8,8	100	2 974
Cadre	39,8	38,2	17,0	5,0	100	2 608
Autre	54,3	24,8	15,2	5,7	100	98
NSP	0,0	36,4	44,9	18,6	100	11
Problèmes de santé ou handicap						
Non	32,5	30,6	25,8	11,2	100	10 690
Oui	13,8	18,6	36,0	31,6	100	1 251
Total %	30,5	29,3	26,8	13,3	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 3 • Travail consistant à répéter continuellement une même série de gestes ou d'activités selon les problèmes de santé ou handicap (% en ligne)

Problèmes de santé ou handicap	Travail répétitif			Total effectif
	Oui	Non	Total %	
Oui	72.8	27.2	100	1 251
Non	48.6	51.4	100	10 690
Total %	51.1	48.9	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Parmi les salariés ayant des difficultés de santé ou un handicap, 67,6 % considèrent comme pénibles leurs conditions de travail alors que cela n'est mentionné que par 37 % de ceux « bien portants » (et par 60,2 % des ouvriers – tableau 2). Près des trois quarts d'entre eux déclarent que leur travail consiste à répéter continuellement une même série de gestes ou d'activités alors que cela n'est le cas que pour la moitié des salariés en CDI (tableau 3).

Est-ce l'état de santé déjà altéré des salariés qui rendrait la perception du travail plus difficile ou bien plutôt la pénibilité de celui-ci qui viendrait porter atteinte à leur bien-être physique et moral ? Pour beaucoup des stagiaires du MOA-IJ interrogés, des femmes qui travaillaient dans l'industrie notamment, la lourdeur du travail qu'elle soit physique ou psychologique, est souvent avancée comme ayant contribué ou même déclenché leurs problèmes de santé irréversibles. Mme LA, qui a travaillé presque 20 ans dans le monde de l'industrie, décrit comment la répétition de ports de charge supportés dans son dernier travail en menuiserie a mis à l'épreuve son corps (problèmes de tendinites, gonalgie et de dos) au point de la rendre inapte à reprendre son travail :

« La médecine du travail ils étaient venus voir mon poste, ils disent vraiment que c'est physique quoi, la préparation des commandes. Déjà j'emmenais toutes mes palettes de bois à côté de moi donc on tirait euh c'était des appuis et des gros appuis comme ça sur trois mètres de long en chêne massif qui faisaient peut-être trente kilos qu'il fallait porter à bout de bras. C'était ce geste tout le temps comme ça, à soulever des poids, dix, vingt kilos et ça, ça m'a tuée. Donc bah depuis dix ans je tournais aux médicaments pour tenir le coup mais euh... à un moment donné au mois de septembre, le corps a dit stop, il s'est arrêté » (Mme LA, 37 ans, en couple, 1 enfant, BEP CAP, préparatrice de commandes, projet de devenir agent immobilier)

Tableau 4 • Sentiment d'ennui dans le travail selon les problèmes de santé ou handicap

Problèmes de santé ou handicap	Sentiment d'ennui dans le travail				Total %	Total effectif
	Souvent	Parfois	Jamais	NSP		
Oui	20.8	35.2	44.0	0.0	100	1 251
Non	8.9	36.4	54.7	0.1	100	10 690
Total	10.1	36.2	53.6	0.1	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

La pénibilité du travail s'accompagne plus fréquemment d'une insatisfaction : 28,6 % des salariés rencontrant des problèmes de santé ou un handicap considèrent leur situation professionnelle comme insatisfaisante, contre 18,8 % des « bien portants ». Cette insatisfaction se nourrit de rapports opposés à leur activité professionnelle : le manque d'occupation ou, au contraire, une surcharge de travail. En effet, l'ennui est relevé comme « souvent » ressenti par 20,8 % d'entre eux, contre 8,9 % des « bien portants » (tableau 4). Ce sentiment peut provenir des tâches propres à l'emploi exercé ou bien peut être induit par une mise à l'écart ou un déclassement professionnel, comme en a fait la douloureuse expérience M. DO dont les problèmes de lombalgie ont rendu impossible toute reprise de son travail :

« Au final j'ai l'impression d'y apporter mes compétences, de mettre un petit peu des choses en place, leur montrer comment fonctionnait ce type de logiciel et puis quand ils ont su tout manipuler grosso modo ils n'avaient plus forcément besoin de moi.

I – Donc ils vous ont mis un peu dans un placard ?

R – Ouais [...]. C'est là où justement la santé a commencé à se dégrader bah parce que le stress faisant... bah ouais derrière... les fragilités physiques que je pouvais avoir bah se sont révélées » (M. DO, 43 ans, en couple, 3 enfants, BTS, commercial dans la vente de camping-car, projet de travailler en comptabilité).

Tableau 5 • Obligé de se dépêcher pour faire son travail, avoir un travail contrôlé selon les problèmes de santé ou handicap

Problèmes de santé ou handicap	Etre obligé de se dépêcher pour faire son travail en %					Total %	Total effectif
	En permanence	Souvent	Parfois	Jamais	NSP		
Oui	29.6	28.5	29.8	12.1	0.0	100	1 251
Non	19.7	32.3	34.0	14.0	0.0	100	10 690
Total	20.7	31.9	33.6	13.8	0,0	100	11 941
	Avoir un travail contrôlé						
Oui	28.9	16.4	40.5	13.6	0.6	100	1 251
non	21.4	24.1	38.6	15.1	0.8	100	10 690
Total	22.2	23.2	38.8	15.0	0.8	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

L'intensité de travail est aussi décrite comme importante. Dans l'enquête Defis, les salariés ayant des problèmes de santé ou un handicap rapportent plus souvent devoir se dépêcher en permanence et avoir un emploi contrôlé (tableau 5), ainsi que devoir occuper différents postes (52,9 % d'entre eux contre 44,1 % des « bien portants »). Mme AU occupait un poste d'ouvrière polyvalente dans sa dernière entreprise d'agro-alimentaire et explique comment la pression exercée par la hiérarchie a contribué à dégrader son rapport au travail et son moral :

« Dans cette usine là [...], le problème qu'il y a, c'est que [...] quand on est jeune en plus une femme et qu'on a des collègues ça fait vingt ans qui sont dans (nom de l'entreprise) bah forcément les chefs d'équipe ils sont plus cools avec ceux qui ont vingt ans de boîte que ceux qui arrivent. Nous la moindre erreur on le prend quoi et on la prend et ce n'est pas logique. Alors que si on leur dit "mais à côté, lui c'est pire que moi" oui mais lui c'est différent... donc voilà la tension... » (Mme AU, 32 ans, en couple, 1 enfant, baccalauréat, conductrice de ligne, projet d'être chauffeur poids-lourd).

M. FA présente 3 troubles au niveau d'une même main (problèmes de canal carpien, canal ulnaire, doigt à ressaut) qui lui provoquaient des fourmillements, des crampes voire des blocages. Il explique comment ces problèmes de santé, l'accumulation de travail et le déni des troubles subis l'ont conduit à l'épuisement physique puis à connaître deux accidents de travail successivement :

« Au début, c'était impeccable (j'étais) super bien vu puis physiquement je n'ai pas suivi. J'ai eu de la rallonge de boulot, je leur disais "mais je ne peux pas les gars" puis là je n'en peux plus là je commence à souffrir physiquement. [...]. Là [dans le domaine de] la machine agricole, on fait du SAV donc des fois vous allez dans les fermes pour réparer les machines qui sont cassées. Et là deux accidents de travail, un où je me suis coupé le doigt en deux avec les tendons, la machine en fait je ne la tenais plus, l'autre je me suis transpercé la main. Et en fait il s'avère que les machines bah je n'arrivais plus à les tenir quoi. J'ai les mains qui se bloquent, vibrations... un matin je me suis levé la main elle est restée bloquée je n'ai pas pu la débloquent quoi » (M. FA, 45 ans, en couple, 3 enfants, cap, fabrication & maintenance de machines agricoles, projet d'un travail dans le social).

Les problèmes de santé ou un handicap conduisent aussi ces salariés à être plus souvent absents de l'entreprise en raison du recours plus fréquent aux arrêts de travail et au temps partiel subi (pour 11,3 % d'entre eux contre 4,4 % en moyenne). Plusieurs stagiaires du MOA-IJ déclarent pourtant vouloir travailler davantage et mal accepter les arrêts de travail imposés par la médecine du travail, comme l'expliquent M. GI et Mme LA :

« J'ai horreur de prendre de l'arrêt, j'ai l'impression d'être inutile à la société donc ça m'énerve ! Et je ne suis pas de ce tempérament là et là je me dis "bon allez une semaine et puis je vais reprendre" et puis maintenant ça fait six mois ! » (Mme LA, 37 ans, en couple, 1 enfant, BEP CAP, préparatrice de commandes, projet de devenir agent immobilier).

« Bah jusque-là, là ça fait huit mois que je suis arrêté là. C'est les genoux ! [...] Je suis allé voir le médecin puis il dit "bah non moi je ne peux pas vous laisser remonter à l'échafaudage avec vos genoux et tout". Mes genoux des fois ils se bloquent... » (M. GI, 51 ans, en couple, 2 enfants, sans diplôme, peintre en bâtiment intérieur et extérieur, projet d'être agent de maintenance).

Parmi les salariés présentant des problèmes de santé ou de handicap, une part notable a déjà perdu un emploi par le passé en raison des mêmes difficultés⁷, mais aussi pour des motifs différents. En effet, leur parcours professionnel antérieur est aussi plus souvent composé d'épisodes de ruptures professionnelles ou d'emplois précaires. En effet, 55,9 % d'entre eux déclarent avoir subi au moins une période de chômage de longue durée, une rupture de contrat, un licenciement ou un plan social (contre 38,7 % des « bien portants ») et 71,6 % disent avoir connu au moins une période d'emploi de courte durée⁸(contre 55,4 %). Des trajectoires professionnelles passées heurtées ou instables expliqueraient-elles les problèmes de santé ou de handicap actuels ? Ou ces difficultés sont-elles plus fréquentes dans les parties du salariat les plus exposées à un environnement et des conditions de travail les soumettant fortement au risque d'inaptitude professionnelle ? Parmi les personnes rencontrant des problèmes de santé, 59,6 % des hommes déclarent avoir travaillé en intérim (contre 33,7 % des femmes). Pour beaucoup, le travail d'intérimaire a longtemps été un choix décrit pour ses multiples avantages : sentiment de liberté, variété des expériences professionnelles... Toutefois, les années passant, le souhait de stabiliser sa carrière professionnelle s'est fait ressentir, tout comme celui de préserver sa santé.

2. Quelle place occupe la formation professionnelle dans les parcours professionnels « à risques » ?

Face au risque de désinsertion professionnelle, la formation professionnelle est-elle plus souvent mobilisée dans la perspective de pouvoir sécuriser sa position dans l'emploi, que ce soit dans ou hors de l'entreprise ? En termes d'accès effectif et de démarches réalisées envers celle-ci, les personnes déclarant des problèmes de santé ou un handicap semblent s'en détourner. En effet, 27,2 % d'entre elles disent avoir suivi une ou plusieurs formations contre 43,7 % pour les « bien portants ». Elles émettent également moins souvent de demandes de se former (23,3 % contre 33,2 %). Parmi les « non-recourants » à la formation, les salariés présentant des problèmes de santé ou un handicap disent aussi moins souvent en avoir eu la possibilité (55,8 % contre 69,2 % des « bien portants ») et avoir été informés à ce sujet (73,8 % contre 78,2 %). Peut-on dire alors que ces derniers aient été plus souvent empêchés d'y accéder ou bien en manifestent-ils un moindre intérêt ?

⁷ Plus de 20 % d'entre eux déclarent avoir eu des problèmes de santé les ayant conduits à arrêter de travailler un an ou plus (contre moins de 3 % des « bien portants »).

⁸ C'est-à-dire en intérim ou en CDD.

Tableau 6 • Les raisons de la non-participation à la formation proposée selon les problèmes de santé ou handicap

Problèmes de santé ou handicap	Raisons de la non-participation à la formation							Total %	Total effectif
	Emploi du temps trop chargé	L'entreprise a refusé que le salarié s'absente	Financement refusé	Formation proposée ne correspond pas aux attentes	Contraintes personnelles et familiales	En raison d'un événement personnel imprévu	Le lieu de stage était trop loin		
Oui	26.7	0.8	1.4	48.5	17.3	4.9	0.5	100	39
Non	33.2	3.7	4.3	33.7	11.8	5.5	7.7	100	478
Total	32.7	3.5	4.1	34.8	12.2	5.4	7.2	100	517

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Dans les raisons de la non-participation à la formation professionnelle, deux sont principalement mises en avant par les participants à l'enquête Defis en CDI toujours présents dans l'entreprise en 2015 : le motif d'un emploi du temps professionnel trop chargé et la proposition d'une formation ne correspondant pas à leurs attentes (tableau 6). Ce deuxième motif est d'ailleurs celui qui est le plus souvent avancé par des salariés déclarant des problèmes de santé ou un handicap (presque la moitié d'entre eux). En effet, ces derniers cherchent plus fréquemment à se réorienter vers un autre emploi et dans le cadre d'une formation longue alors que les entreprises visent plutôt à adapter leur personnel à leur poste de travail par des formations courtes. On constate effectivement, parmi ceux ayant suivi une formation, que les salariés présentant des difficultés de santé ou un handicap en ont réalisé un nombre plus important et pour une durée plus longue en moyenne (185 heures contre 122 pour les « bien portants »⁹). En évoquant sa formation de recyclage proposée par son entreprise d'agroalimentaire, Mme CI pointe en creux une politique ne visant pas la promotion des compétences d'un personnel en mauvaise santé ou atteint d'un handicap, empêchant de ce fait sa promotion professionnelle et salariale :

I – « Et vous aviez la possibilité d'évoluer professionnellement ?

R – Non ils m'ont rétrogradée donc... [...] J'avais des habilitations jusqu'au BR, le BR ça fait qu'on peut couper le courant dans une armoire électrique et intervenir tout seul sans qu'il n'y ait quelqu'un qui vienne vérifier et eux ils m'ont fait un recyclage d'habilitation et ils m'ont mis BO sauf que je ne peux changer qu'un capteur. [...] Ils m'ont dit "[prénom de la personne] on t'a inscrit au recyclage d'habilitation" je dis "OK". En fait toutes les questions qu'ils posaient je savais déjà donc en fait j'étais là j'écoutais.

I – Donc du coup niveau salaire ça a changé quelque chose ?

R – Non rien du tout. C'est comme ils disent "ouvrier non qualifié" » alors que je leur ai donné tous mes diplômes, après ils me disent "oui mais tu n'as pas eu d'expérience en entreprise" » (Mme CI, 28 ans, vit seule, 1 enfant, BTS, agent de maintenance industrielle, projet d'être dessinatrice technique).

Des contraintes personnelles et familiales sont aussi un peu plus souvent avancées par les personnes rencontrant des troubles de santé ou un handicap. Dans le cas de Madame LO, ce sont précisément ses problèmes de dos qui l'ont conduite à interrompre sa formation de BTS en management des unités commerciales :

⁹ Ce calcul a été effectué en considérant qu'une journée de formation représente 7 heures.

« J'ai commencé ma formation BTS par le CIF et au bout de trois mois des crises donc j'ai été opérée je n'ai pas eu le choix. J'avais trois hernies, deux qui m'ont retiré, ils m'ont gratté les os et j'avais un disque qui était foutu à côté de la hernie donc j'ai une prothèse au niveau des cervicales, au niveau d'un disque. Et ça, ça m'a bousillé, donc trois mois de formation, j'ai dû stopper, un an d'arrêt » (Mme LO, 46 ans, vit seule, 2 enfants, BTS, vendeuse en habillement, projet d'être formatrice de vente).

Au niveau des représentations des salariés rencontrant des problèmes de santé et de handicap, la formation est bien plus attendue pour préparer ou permettre une conversion professionnelle. Dans l'utilité perçue de celles suivies ou dans les souhaits d'évolution à venir, les attentes sont orientées vers l'objectif de changer de métier ou de profession, d'emploi, voire de créer sa propre activité ou d'intégrer la fonction publique et moins souvent dans le but d'exercer le même métier, de modifier le contenu de l'activité du travail actuel ou pour évoluer à l'intérieur de l'entreprise (tableaux 7 à 14 en annexe). Les personnes ayant des problèmes de santé ou un handicap déclarent, plus souvent que les autres, craindre de perdre leur emploi et encourrent d'ailleurs davantage de risques d'être au chômage au moment de l'interrogation en 2015 (13,2 % d'entre elles contre 6,1 % des « bien portants ») et ceci en raison d'un licenciement (40,1 % contre 23,9 % pour les « bien portants »)¹⁰. Même si la perte de son emploi est souvent mal vécue, la plupart des stagiaires du module d'orientation professionnelle interrogés expriment en général le souhait ou la perspective de quitter leur dernière entreprise.

L'expérience du MOA-IJ est vécue de façon plutôt positive, voire comme : « une chance », « une lueur d'espoir » par les stagiaires interrogés et le passage par une formation est assez souvent envisagé et, pour certains, considéré nécessaire. Toutefois, l'acte de se former est décrit comme devant être attaché à l'accès assuré à un emploi et qui soit compatible avec leur état de santé. Les formations « qui mènent à rien », « inutiles » sont rejetées :

« Et vu que je n'ai pas envie de perdre du temps, j'ai envie de bosser tout de suite. Donc c'est vrai qu'après j'ai qu'un CAP-BEP et comme me dit mon chéri, il me dit "c'est peut-être l'occasion de te former, d'avoir un bac" » (Mme LA, 37 ans, en couple, 1 enfant, BEP CAP, préparatrice de commandes, projet de devenir agent immobilier).

Conclusion

Les préoccupations autour des risques psychosociaux et de la souffrance au travail sont assez récentes mais donnent lieu à une abondante littérature. Leurs conséquences sur le maintien dans l'emploi, quant à elles, demeurent peu ou mal connues, bien qu'elles fassent l'objet d'une sérieuse attention des pouvoirs publics et des régimes de sécurité sociale notamment. Les risques de désinsertion professionnelle pèsent en effet sur un nombre de plus en plus important de salariés qui partagent avec les demandeurs d'emploi certaines caractéristiques (un âge moyen plus élevé, une moindre qualification, une santé altérée...) présageant de difficultés accrues à l'avenir pour se réinscrire durablement sur le marché du travail.

Parallèlement, la FPC est attendue pour sa promesse de sécuriser les trajectoires professionnelles et d'améliorer l'accès et le maintien dans l'emploi. Pour aider les actifs à être « acteurs » de parcours professionnels de plus en plus individualisés, mouvants et instables, la loi dite « Avenir »¹¹ cherche à améliorer la « liberté » et le « choix » vis-à-vis de la formation. Or, l'étude de parcours professionnels « à risques » donne à voir une autre réalité de celle attendue par les politiques d'emploi.

¹⁰ Dans les principaux motifs de sortie de l'entreprise viennent ensuite celui des « autres situations de ruptures » (23,2 % des personnes rencontrant des problèmes de santé et 23,9 % des « bien portants »).

¹¹ « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

Si, au regard de leur plus faible accès effectif à la formation professionnelle, les salariés menacés de désinsertion professionnelle semblent s'en détourner, une des raisons de ce qui peut apparaître comme un manque d'appétence doit d'abord être rapportée au plus fort taux d'absentéisme du fait de leurs problèmes de santé. Comme d'autres salariés licenciés (Roupenel-Fuentes, 2011), leur « liberté » et arbitrages sont aussi ceinturés par de multiples contraintes freinant l'accès à une formation qui leur permette une conversion professionnelle : l'absence de prérequis (comme des connaissances en informatique par exemple), la non-détention d'un diplôme suffisant pour prétendre à certaines formations qualifiantes, le manque d'expériences dans d'autres univers professionnels, la non-assurance d'un financement et d'un revenu de compensation suffisant... Ce détachement apparent doit enfin être relativisé au regard des finalités attendues de la formation par ces salariés, finalités qui rentrent souvent en contradiction avec celles des entreprises où ils évoluent et pour lesquelles l'investissement dans les compétences de ces personnels à la santé altérée paraît peu « rentable » eu égard à leurs perspectives de progression de carrière, ou simplement de maintien dans l'emploi.

Dans le contexte de mise en place du compte personnel de formation (CPF) de transition professionnelle, cette étude vient poser la question de l'entreprise comme lieu de formation à la reconversion de personnels dont le maintien dans celle-ci n'est plus assuré. Une deuxième interrogation des stagiaires du MOA-IJ est en cours afin de connaître leur devenir personnel et social deux ans après avoir suivi ce module et leur situation vis-à-vis du marché du travail. Le but est aussi de voir si les formations « hors des murs » de l'entreprise ont contribué à leur réinsertion et si des liens entre les dispositifs de réorientation et les entreprises ne peuvent pas être envisagés pour améliorer ou faciliter les transitions professionnelles, notamment pour les salariés les plus fragilisés dans l'emploi.

Références bibliographiques

- ARACT (sans date). *Processus de désinsertion professionnelle : des outils et des exemples pour situer son entreprise*. Association régionale pour l'amélioration des conditions de travail de Basse-Normandie.
- Aude, J., & Pommier, P. (2013). Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer. Dans *Formations et Emploi. Édition 2013* (p. 33-43). Insee, coll. « Insee Références ».
- Chardon, O., & Zamora, P. (2005). Formation et carrières professionnelles. Dans J.-F. Giret *et al.* (dir), *Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses. XII^{èmes} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail* (p. 87-98).
- Détang-Dessendre, C. (2010). Accès à la formation continue en entreprise et caractéristiques des marchés locaux du travail. *Économie et Statistique*, 431-432, 115- 128.
- Dubois, J.-M., Marion-Vernoux, I., & Noack, E. (2016). Le dispositif d'enquêtes Defis : un nouveau regard sur la formation en entreprise. *Céreq Bref*, 344.
- Fournier, C. (2004). Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation. *Céreq Bref*, 209.
- Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie. *Revue française d'administration publique*, 4(104), 573-580.
- Lhuillier D., & Waser A-M. (2016), Que font les 10 millions de malades ? Vivre et travailler avec une maladie chronique, Toulouse, Erès.
- Mette C. (2015), "Le devenir professionnel des actifs en mauvaise santé : un maintien en emploi plus difficile", *Dares Analyses*, n° 68, septembre.

- Negroni, C. (2013). Quels outils pour favoriser la réflexivité des formés ? Les apports du suivi de parcours de reconversion dans des dispositifs universitaires de formation professionnelle. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 21-40.
- Perez, C. (2009). Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue ? *Formation Emploi*, 105, 5-19.
- Roupnel-Fuentes, M. (2011). *Les chômeurs de Moulinex*. Paris : PUF, coll. « Le lien social ».
- Warin, P. (2008). Le non-recours par désintérêt : la possibilité d'un vivre hors droits. *Vie sociale*, 1(1), 9-19.

Annexes

Tableau 7 • Souhait pour les prochaines années de faire évoluer le contenu de son activité selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Souhait de faire évoluer le contenu de son activité			
	Oui	Non	Total %	Total effectif
Oui	61,0	39,0	100	1 251
Non	70,7	29,3	100	10 690
Total	69,7	30,3	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 8 • Souhait pour les prochaines années de changer de métier ou de profession selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Souhait de changer de métier ou de profession			
	Oui	Non	Total %	Total effectif
Oui	39,7	60,3	100	1 251
Non	31,3	68,7	100	10 690
Total	32,2	67,8	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 9 • Souhait pour les prochaines années d'intégrer la fonction publique selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Souhait d'intégrer la fonction publique			
	Oui	Non	Total %	Total effectif
Oui	28,3	71,7	100	1 251
Non	19,7	80,3	100	10 690
Total	20,6	79,4	100	11 941

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 10 • La formation suivie visait à être plus efficace dans votre travail selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problème de santé et handicap	Formation pour être plus efficace dans votre travail			
	Oui	Non	Total %	Total effectif
Oui	68,4	31,6	100	354
Non	79,3	20,7	100	4 860
Total	78,6	21,4	100	5 214

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 11 • La formation suivie visait à changer de métier ou de profession selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Formation suivie pour changer de métier			Total effectif
	Oui	Non	Total %	
Oui	19,0	81,0	100	354
Non	10,1	89,9	100	4 860
Total	10,7	89,3	100	5 214

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 12 • La formation suivie visait à trouver un emploi ou créer une entreprise selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Formation suivie pour trouver un emploi ou créer son entreprise			Total effectif
	Oui	Non	Total %	
Oui	11,9	88,1	100	354
Non	4,3	95,7	100	4 860
Total	4,8	95,2	100	5 214

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 13 • La formation suivie visait à éviter de perdre son emploi selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Formation pour éviter de perdre son emploi			Total effectif
	Oui	Non	Total %	
Oui	14,6	85,4	100	354
Non	8,8	91,2	100	4 860
Total	9,2	90,8	100	5 214

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Tableau 14 • La formation suivie a été utile pour exercer le même métier selon les problèmes de santé et handicap (en %)

Problèmes de santé et handicap	Formation utile pour exercer le même métier F			Total effectif
	Oui	Non	Total %	
Oui	76,2	23,8	100	354
Non	85,4	14,6	100	4 860
Total	84,8	15,2	100	5 214

Source : CNEFP-Céreq, Defis volets Salariés et Entreprises, 2015 - % calculés sur les données pondérées.

Analyse des parcours relatifs aux droits rechargeables : la place du diplôme

*Oana Calavrezo**

Dans un contexte de chômage persistant, d'augmentation des contrats de travail de courte durée et du nombre de demandeurs d'emploi qui travaillent, les partenaires sociaux ont créé les droits rechargeables (DR) en 2014 (en vigueur depuis le 1^{er} octobre 2014)¹. Le principe des DR est que plus un demandeur d'emploi en cours d'indemnisation travaille, plus il cumule de nouveaux droits à l'assurance chômage et voit donc sa durée d'indemnisation allongée. Les objectifs sous-jacents de ce dispositif sont la sécurisation de la situation des demandeurs d'emploi alternant périodes d'emploi et de chômage et l'incitation à la reprise d'emploi.

Le rechargement permet au demandeur d'emploi de conserver l'ensemble de son droit en cas de reprise d'emploi. Quand il arrive à la fin de son indemnisation initiale, il sera effectué un rechargement des droits acquis entre-temps, à la condition qu'il ait retravaillé au moins 150 heures pendant la période d'indemnisation (et non 610 heures comme pour l'ouverture d'un droit) (voir annexe 1). Un nouveau capital de droits est calculé sur la base de l'ensemble des périodes d'activité ayant servi au rechargement, ainsi qu'une nouvelle durée d'indemnisation.

Les DR et la question des allers-retours emploi-chômage sont au cœur du débat actuel du service public de l'emploi français. Notre article étudie plus précisément les trajectoires des individus indemnisés par l'assurance chômage ayant rechargé entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017. Un des objectifs principaux de ce travail est d'interroger le rôle de la qualification, appréhendée *via* le diplôme, dans les parcours relatifs aux DR : Y a-t-il une hétérogénéité dans l'usage des DR selon le niveau de diplôme ? Les moins qualifiés rechargent-ils davantage ?

Le dispositif des DR, une spécificité française, est, à notre connaissance, quasiment pas étudié. Ainsi, la principale contribution du présent travail est d'alimenter la littérature économique sur ce thème.

Le reste de l'article s'organise comme suit. La section 1 présente les effets théoriques des rechargements et décrit la littérature économique en lien avec ce sujet. Dans la section 2, nous présentons brièvement les données. La montée en charge du dispositif est illustrée dans la section 3. En modélisant la probabilité de recharger, sera dressé le profil des DR en termes de caractéristiques individuelles et du contrat précédant le rechargement (section 4). Dans la section 5, nous allons décrire, par type de qualification, le parcours d'emploi qui a conduit au rechargement. Une même personne peut recharger plusieurs fois à la suite. La section 6 analysera ainsi les parcours à travers les rechargements successifs tout en étudiant le profil des individus ayant des recharges multiples et en se focalisant sur la place du diplôme. Enfin, nous concluons notre exposé.

* Unédic, Direction des études et analyses et Laboratoire d'économie d'Orléans, ocalavrezo@unedic.fr.

¹ La réadmission avec comparaison des capitaux est supprimée à partir de cette date. Dans la convention d'assurance chômage de 2011, lorsqu'un allocataire reprenait un emploi puis le perdait, les modalités de calcul des droits étaient basées sur une comparaison des droits qui conduisait à prendre en compte le capital de droits le plus favorable. Les montants globaux du reliquat de droit et du nouveau capital potentiel étaient comparés et le montant le plus élevé était retenu. L'allocation journalière servie était alors également la plus élevée des deux. Une durée de droit était ensuite recalculée, correspondant au montant global du droit le plus élevé rapporté à l'allocation journalière versée.

1. Revue de la littérature

2.1. Effets théoriques

En termes d'effets théoriques des rechargements, l'impact de la réforme de 2014 des DR sur le retour à l'emploi et sur la qualité de l'emploi retrouvé est *a priori* indéterminé.

D'un côté, le rechargement permettrait d'assurer aux allocataires de meilleures conditions de recherche d'emploi (l'allongement de la période indemnisée pourrait réduire les sorties du chômage à court terme mais favoriser la recherche d'un emploi de meilleure qualité et plus durable). Le rechargement pourrait également inciter à accepter plus facilement les emplois proposés et sortir au moins temporairement d'une situation de chômage en continuant d'acquérir du capital humain.

D'un autre côté, puisque la réforme de 2014 attache de nouveaux droits à tout contrat dès lors que la durée d'affiliation cumulée est d'au moins 150 heures contre 610 heures auparavant, l'incitation à reprendre des contrats plus courts pourrait être renforcée au détriment de l'emploi stable. En outre, des périodes plus longues de recherche d'emploi sont susceptibles d'avoir des conséquences négatives car le capital humain pourrait se déprécier durant l'épisode de chômage ou si les employeurs voyaient les périodes de chômage comme un frein à l'embauche.

A notre connaissance, une seule étude descriptive traite directement des DR sur une période de 8 mois entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 mai 2015 (Unédic, 2015). Cependant, ce dispositif peut être relié, plus indirectement, à deux types de littérature qui sont, au contraire, très riches : d'un côté, la littérature relative aux effets de la durée potentielle d'indemnisation chômage car les DR supposent l'allongement de la durée d'indemnisation et de l'autre côté, la littérature sur « l'activité réduite » car les DR ont comme principe le travail en cours d'indemnisation. Nous nous focalisons ici sur des travaux empiriques.

2.2. La littérature traitant de la durée potentielle d'indemnisation et ses effets...

2.2.1. ...sur la durée du chômage

De nombreuses études analysent l'impact de l'allongement des droits potentiels d'indemnisation sur les durées effectives passées au chômage/non-emploi ou sur la sortie du chômage (voir la revue de littérature récente de Schieder et von Wachter, 2016) avec des conclusions plutôt consensuelles. Globalement, un effet désincitatif est mis en avant même si son ampleur varie d'un papier à l'autre : plus la durée potentielle d'indemnisation est importante, plus la durée du chômage est élevée ou le taux de sortie du chômage faible. Voir par exemple, Card *et al.*, (2007), Lalive et Zweimüller (2004), Lalive *et al.*, (2006), Lalive (2008), Winter-Ebmer (1998, 2003) en Autriche, Le Barbançon (2016) en France, Addison et Portugal (2008) au Portugal, Van Ours et Vodopivec (2006) en Slovénie. En ce qui concerne l'Allemagne, les résultats sont plus nuancés : une majorité de travaux souligne ce même résultat (Hunt (1995), Schmieder *et al.* (2012), Petrunyk et Pfeifer (2018), Fackler *et al.* (2019)) tandis que Fitzenberger et Wilke (2010) montrent, au contraire, une absence d'effet.

2.2.2. ...sur la qualité de l'emploi retrouvé

La littérature traitant de la durée potentielle d'indemnisation sur la qualité de l'emploi retrouvé est en expansion et ses conclusions sont plus mitigées.

Certains travaux trouvent que la hausse de la durée potentielle d'indemnisation a un effet positif sur la qualité de l'emploi retrouvé notamment en termes de salaire : Caliendo *et al.* (2013) en Allemagne, Nekoei et Weber (2017) en Autriche.

D'autres papiers trouvent une absence d'effet ou un effet très proche de 0 sur la qualité de l'emploi retrouvé. La qualité de l'emploi est approchée par le salaire (Centeno et Novo (2009)² au Portugal, Card *et al.*, (2007) et Lalive (2007) en Autriche, Van Ours et Vodopivec (2008) en Slovénie, Fitzenberg et Wilke (2010) et Fackler *et al.* (2019) en Allemagne, et Le Barbanchon (2016) en France), le salaire de réserve (Le Barbanchon *et al.* (2017) en France), la stabilité de l'emploi (Card *et al.* (2007) en Autriche, Fitzenberg et Wilke (2010) et Fackler *et al.* (2019) en l'Allemagne, Van Ours et Vodopivec (2008) en Slovénie, Le Barbanchon (2016) et Le Barbanchon *et al.* (2017) en France) ou le nombre d'heures recherchées, les trajets en temps/distance (Le Barbanchon *et al.* (2017) en France).

Une dernière catégorie de travaux met en avant des effets négatifs de la hausse de la durée potentielle d'indemnisation sur la qualité de l'emploi, mesurée à travers les salaires : en Allemagne, Schmeider *et al.* (2016) et en Suisse, Degen et Lalive (2013).

Au regard de ces études, les DR qui supposent l'allongement de la durée d'indemnisation retarderaient-ils la sortie du chômage ? Permettraient-ils de retrouver des emplois de meilleure qualité ?

2.3. La littérature traitant de « l'activité réduite »

La possibilité pour un demandeur d'emploi de reprendre un emploi en restant inscrit à Pôle emploi et le dispositif de cumul allocation/revenu sont des mesures ayant pour objectif d'inciter la reprise d'emploi et de maintenir le lien avec le marché du travail. L'activité peut se traduire par des contrats courts, voire très courts, un mois donné, ou par des contrats de durée plus longue, parfois avec un faible volume d'heures (temps partiel par exemple). Aujourd'hui, ce que l'on désigne par « activité réduite » recouvre de plus en plus de situations où l'activité est conséquente en termes d'horaires.

« L'activité réduite » a fait l'objet de nombreuses études, tant en France (Gilles *et al.* (2018) ; Havet *et al.* (2016) ; Auray et Lepage-Saucier (2016) ; Fontaine et Rochut, 2014 ; Granier et Joutard, 1999 ; Fremigacci et Terracol, 2013 ; AitBihiOuali *et al.*, 2017 ; Gonthier et Le Barbanchon, 2016 ; Gurgand, 2002 ; Gonthier et Vinceneux, 2017 ; Blouard *et al.*, 2012 ; Unédic, 2019a³), qu'à l'étranger (Le Barbanchon, 2019 aux Etats-Unis ; Caliendo *et al.*, 2016 en Allemagne ; Godøy et Røed, 2016 en Norvège ; Cockx *et al.*, 2013 en Belgique ; Kyrrä, 2010 en Finlande ; Kyrrä *et al.*, 2013 au Danemark). Pour une revue de littérature récente voir Havet *et al.* (2018). L'objectif de ces analyses est essentiellement de savoir dans quelle mesure le fait d'exercer une activité permet d'accélérer le retour à l'emploi. « L'activité réduite » exerce deux effets théoriques de sens opposés : un effet « d'enfermement », qui pousse les demandeurs d'emploi à rester dans des situations où ils enchaînent des emplois ponctuels et un effet « tremplin », l'emploi permettant d'accéder à un emploi durable.

Les études citées aboutissent à des effets contrastés concernant les effets « tremplin » et d'« enfermement ». Les effets sont hétérogènes selon les caractéristiques sociodémographiques des demandeurs d'emploi étudiés. Les effets dépendent également de la fenêtre temporelle considérée (court terme *versus* long terme). Pour la France uniquement, « l'activité réduite » semblerait conduire globalement vers des emplois durables. Cependant, les effets trouvés sont relativement modestes (Havet *et al.*, 2018).

A l'instar de ces enseignements pour la France, les DR ayant comme principe le travail en cours d'indemnisation, permettraient-ils donc des transitions plutôt vers des emplois durables ?

² Les auteurs trouvent néanmoins un effet important pour les individus faiblement rémunérés.

³ Dans l'analyse de « l'activité réduite », le côté employeur a été traité dans di Paola *et al.* (2016) et Fremigacci *et al.* (2016).

2. Les données

Nous utilisons le fichier national des allocataires (FNA). Il s'agit d'un outil de gestion de Pôle emploi et de l'Unédic pour l'indemnisation des assurés. C'est une base de données relationnelle riche constituée d'un ensemble d'entités, appelés aussi segments, constitutives du modèle logique de données. Cette base d'informations statistiques retrace l'historique de tous les individus inscrits comme demandeurs d'emploi, leur ancien parcours professionnel et de tous les bénéficiaires d'une allocation versée ou d'une aide accordée par l'assurance chômage ou Pôle emploi depuis 1993. Un individu est donc présent dans le FNA s'il est inscrit à Pôle emploi comme demandeur d'emploi depuis 1993 ou s'il perçoit (ou a perçu) une allocation ou une aide.

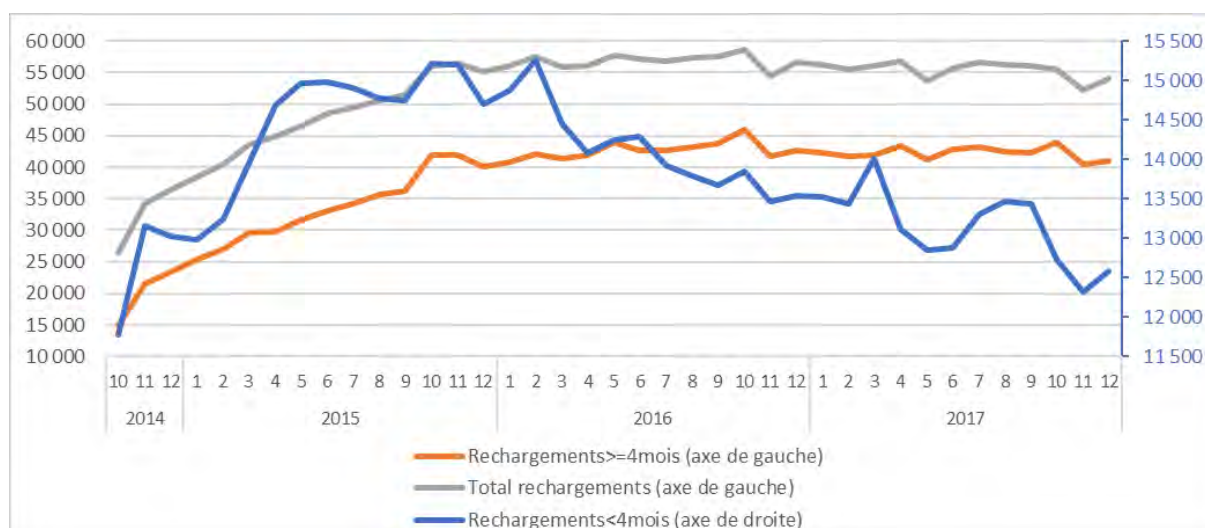
L'ensemble des périodes d'indemnisation est conservé pour chaque allocataire ou bénéficiaire d'une aide, tous régimes compris, sur la France entière. Le fichier reprend les informations individuelles sur les bénéficiaires, les éléments constitutifs des droits ouverts aux différents régimes d'indemnisation et/ou aux aides accordées, les données relatives au dernier emploi perdu et les caractéristiques des formations suivies. Ces données donnent la possibilité d'effectuer un suivi de cohortes d'individus à travers des analyses longitudinales.

Les résultats de cette étude sont basés sur un échantillon au 10^e obtenu en appariant plusieurs tables. Nous retenons les rechargements, France entière, hors annexes 8 et 10 (*i.e.* intermittents du spectacle) réalisés entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017.

3. La fin de la montée en charge des DR

Sur la période 2014-2017, les rechargements représentent environ un quart des ouvertures de droit. Le nombre de rechargements a augmenté en début de la période considérée et s'est globalement stabilisé à partir d'octobre 2015 avec un nombre moyen de 56 000 rechargements par mois depuis octobre 2015 (graphique 1 ; données cvs).

Graphique 1 • Nombre mensuel de rechargements par type de rechargement



Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e, données mensuelles corrigées des variations saisonnières.

Champ : rechargements entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

L'évolution du nombre de rechargements est notamment portée par celle des rechargements de 4 mois ou plus. Le nombre de rechargements de moins de 4 mois⁴ s'est quant à lui renforcé au début de la période pour diminuer ensuite (potentiellement en lien avec l'augmentation du volume de travail en cours de droit).

Sur la période octobre 2014-décembre 2017, près de 27 % des rechargements sont d'une durée de moins de 4 mois. Les rechargements de moins de 4 mois étaient plus présents en début de période (46 % courant octobre 2014), pour que leur part dans l'ensemble des rechargements se stabilise depuis la mi-2016 à autour de 24 %.

En décembre 2017, un peu moins d'un allocataire sur cinq est couvert par l'assurance chômage suite à un rechargement de droit, soit 720 000 personnes. Cette part semble se stabiliser, ce qui traduirait également la fin de la montée en charge des rechargements (Unédic, 2019b).

4. Les déterminants de la probabilité de recharger

Dans cette partie, nous présentons une modélisation de type « toutes choses égales par ailleurs » (TCEPA) ainsi que quelques statistiques descriptives pour dresser le profil des individus qui recourent aux DR⁵. Il s'agit des traits qui se dégagent en tenant compte des éventuels effets de structure. Nous considérons ici toutes les ouvertures de droit à l'assurance chômage réalisées entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017 et nous distinguons les DR par rapport aux autres types d'ouvertures de droit. Sont retenus les droits sans valeurs manquantes ou aberrantes pour les variables d'intérêt soit un échantillon de près de 655 000 observations.

Tableau 1 • Résultats de l'estimation de deux régressions logistiques

Variable	Probabilité d'avoir rechargé vs. ne pas avoir rechargé (droits)		Probabilité d'avoir rechargé 2 fois successivement vs. n'avoir rechargé qu'une seule fois (individus)	
	Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité
Constante	-1,40	***	-0,27	***
Sexe				
Femme	Réf.		Réf.	
Homme	-0,07	***	-0,01	ns
Age				
Moins de 30 ans	-0,68	***	-0,04	**
30 ans ou plus	Réf.		Réf.	
Niveau diplôme				
Primaire	Réf.		Réf.	
Collège/lycée	0,07	***	-0,05	ns
CAP/BEP	0,10	***	-0,09	***
Bac	0,01	ns	-0,09	**
Bac+2	-0,05	***	-0,18	***
Bac+3/4	-0,20	***	-0,20	***
Bac+5 ou plus	-0,41	***	-0,42	***
Nationalité				

⁴ On qualifie les rechargements avec une durée d'affiliation entre 150 et 610 heures (ou entre 1 et 4 mois) de rechargements pour condition minimale.

⁵ Il s'agit plus précisément des caractéristiques qui concernent le droit car l'unité retenue pour l'analyse est le droit et non l'individu. En effet, un même individu peut avoir ouvert plusieurs droits.

Étranger		Réf.		Réf.
Français	0,26	***		-0,13 ***
Région résidence				
Île-de-France	-0,16	***		-0,21 ***
Autre région		Réf.		Réf.
Secteur d'activité				
Activités de services administratifs et de soutien		Réf.		Réf.
Activités financières et d'assurance	-0,25	***		-0,40 ***
Activités immobilières	-0,04	ns		-0,09 ns
Activités spécialisées, scientifiques et techniques	-0,07	***		-0,01 ns
Administration publique	-0,28	***		-0,46 ***
Agriculture, sylviculture et pêche	0,33	***		0,45 ***
Arts, spectacles et activités récréatives	-0,02	ns		0,11 *
Autres activités de services	-0,37	***		-0,22 ***
Commerce ; réparation d'automobiles et de motocycles	-0,04	***		0,05 ns
Construction	-0,18	***		-0,17 ***
Enseignement	-0,59	***		-0,75 ***
Hébergement et restauration	0,27	***		0,40 ***
Industrie manufacturière	-0,20	***		0,00 ns
Information et communication	-0,14	***		-0,10 ns
Production et distribution d'eau ; assainissement, gestion des déchets et dépollution	-0,38	***		-0,33 **
Santé humaine et action sociale	-0,36	***		-0,40 ***
Transports et entreposage	0,21	***		0,19 ***
Autre secteur d'activité	-0,88	***		0,27 ns
Taille d'établissement				
Moins de 20 salariés	0,12	***		0,07 ***
20 salariés ou plus		Réf.		Réf.
Temps de travail				
Temps complet		Réf.		Réf.
Temps partiel	-0,10	***		-0,19 ***
Motif de fin de contrat				
Licenciement économique	-2,22	***		-0,72 ***
Autres licenciements	-1,75	***		-1,14 ***
Fin de CDD		Réf.		Réf.
Fin de mission d'intérim	0,20	***		-0,03 ns
Départ volontaire	-1,73	***		-0,86 ***
Rupture conventionnelle	-1,75	***		-1,46 ***
Autres causes	-0,13	***		-0,43 ***
Durée contrat				
Moins d'un mois	0,86	***		0,27 ***
Un mois ou plus		Réf.		Réf.
Année				
2014		Réf.		Réf.
2015	0,53	***		-0,28 ***
2016	0,73	***		-1,24 ***
2017	0,77	***		-3,11 ***

Nombre d'observations	656 087	134 299
------------------------------	----------------	----------------

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : pour les colonnes 2 et 3, droits ouverts entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte par des allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle. Pour les colonnes 4 et 5, personnes ayant rechargé entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Observations : Dans les colonnes 2 et 3, l'unité retenue est le droit et nous estimons la probabilité qu'un droit soit un rechargement par rapport au fait qu'il ne soit pas un rechargement. Dans les colonnes 4 et 5, l'unité est l'individu et nous estimons la probabilité de recharger de manière successive au moins 2 fois contre le fait de n'avoir rechargé qu'une seule fois sur la période d'analyse.

Dans les colonnes 2 et 4 sont présentés les coefficients estimés tandis que dans les colonnes 3 et 5 est indiquée la significativité des coefficients. *** : coefficient significatif au seuil de 1 %; ** : coefficient significatif au seuil de 5 %, * : coefficient significatif au seuil de 10 %; ns : coefficient non significatif au seuil de 10 %.

Tableau 2 • Statistiques descriptives (en %)

Variable	Droits		Individus	
	Droit rechargeable	Droit ouvert pas rechargeable	Au moins 2 droits rechargeables	Un droit rechargeable
Sexe				
Femme	44,5	47,6	42,2	45,6
Homme	55,5	52,5	57,8	54,4
Age				
Moins de 30 ans	37,4	45,4	36,7	38,6
30 ans ou plus	62,7	54,6	63,3	61,4
Niveau diplôme				
Primaire	6,4	5,3	7,6	5,8
Collège/lycée	28,6	23,1	30,6	27,3
CAP/BEP	26,7	23,2	27,3	26,1
Bac	21,8	23,1	21,0	22,5
Bac+2	7,9	10,0	7,0	8,6
Bac+3/4	4,9	7,3	4,0	5,4
Bac+5 ou plus	3,7	8,1	2,4	4,5
Nationalité				
Étranger	12,9	11,8	14,3	12,2
Français	87,1	88,2	85,7	87,8
Région résidence				
Île-de-France	12,9	17,9	10,9	14,1
Autre région	87,1	82,1	89,1	85,9
Secteur d'activité				
Activités de services administratifs et de soutien	40,2	20,5	44,2	38,1
Activités financières et d'assurance	0,9	2,0	0,5	1,1
Activités immobilières	0,6	0,9	0,5	0,7
Activités spécialisées, scientifiques et techniques	3,1	5,2	2,6	3,3
Administration publique	3,4	3,8	2,3	3,9
Agriculture, sylviculture et pêche	5,6	2,9	7,8	4,4
Arts, spectacles et activités récréatives	1,6	1,8	1,6	1,6
Autres activités de services	2,2	3,7	1,7	2,5
Commerce ; réparation d'automobiles et de motocycles	10,1	15,6	9,1	11,0

Construction	3,3	6,6	2,6	3,7
Enseignement	2,2	3,7	1,0	2,7
Hébergement et restauration	11,1	9,7	13,7	9,9
Industrie manufacturière	4,2	8,0	3,8	4,5
Information et communication	1,0	2,1	0,7	1,2
Production et distribution d'eau ; assainissement, gestion des déchets et dépollution	0,3	0,6	0,2	0,3
Santé humaine et action sociale	7,2	9,2	4,9	8,1
Transports et entreposage	3,0	3,5	2,8	3,0
Autre secteur d'activité	0,1	0,2	0,1	0,1
Taille établissement				
Moins de 20 salariés	44,7	48,7	45,1	44,0
20 salariés ou plus	55,3	51,3	54,9	56,0
Temps de travail				
Temps complet	74,5	72,2	77,1	73,0
Temps partiel	25,5	27,8	22,9	27,0
Motif de fin de contrat				
Licenciement économique	0,7	5,1	0,4	0,8
Autres licenciements	3,2	14,9	1,2	4,3
Fin de CDD	56,4	46,9	57,9	55,5
Fin de mission d'intérim	32,7	12,3	37,3	30,5
Départ volontaire	0,5	2,3	0,2	0,6
Rupture conventionnelle	3,4	15,7	0,9	4,8
Autres causes	3,1	2,7	2,1	3,6
Durée contrat				
Moins d'un mois	45,0	16,0	52,1	41,4
Un mois ou plus	55,0	84,0	47,9	58,6
Année				
2014	5,4	8,8	13,6	4,6
2015	28,9	32,1	55,9	27,5
2016	33,4	30,4	26,6	34,5
2017	32,3	28,6	3,9	33,3
Nombre d'observations	178 361	447 726	25 029	109 270

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : pour les colonnes 2 et 3, droits ouverts entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte par des allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle. Pour les colonnes 4 et 5, personnes ayant rechargé entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Observation : Dans les colonnes 2 et 3, l'unité retenue est le droit tandis que dans les colonnes 4 et 5 il s'agit de l'individu.

Note de lecture : 44,5 % des DR ouverts entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017 concernent des femmes. 42,2 % des individus qui ont connu au moins 2 DR successifs entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017 sont des femmes.

Dans un premier temps, nous estimons sur l'ensemble des observations une régression logistique pour expliquer la probabilité de recharger (tableau 1). Sont considérées quelques caractéristiques sociodémographiques (diplôme, sexe, âge⁶, nationalité, lieu de résidence) ainsi que des caractéristiques relatives à l'employeur (secteur d'activité et taille d'établissement pour l'employeur associé au contrat qui a précédé l'ouverture de droit), des caractéristiques relatives au contrat

⁶ L'âge est calculé à la date de fin du dernier contrat de travail.

(temps de travail, durée du contrat et motif de rupture de contrat pour le contrat qui a précédé l'ouverture de droit) et, pour tenir compte de la conjoncture, des indicatrices annuelles⁷. Une attention particulière sera accordée ici à l'interprétation des corrélations entre les niveaux de diplôme et la propension à recharger.

Dans un second temps, nous allons considérer sept sous-échantillons (en fonction du niveau de diplôme des individus) et, afin de vérifier si les déterminants du rechargement diffèrent entre les individus en lien avec leur niveau de qualification, nous allons estimer, pour chaque sous-échantillon, la probabilité de recharger (les tableaux de résultats ne sont pas fournis dans l'article).

Les premiers résultats marquants obtenus sur l'échantillon global concernent le diplôme. Il apparaît ainsi que les individus les moins qualifiés (un niveau de diplôme inférieur ou égal au baccalauréat) rechargent davantage. Plus précisément, les individus avec des niveaux de diplôme équivalents au collège/lycée ou CAP/BEP ont, TCEPA, une probabilité plus importante de recharger par rapport à ceux qui détiennent un diplôme de niveau primaire (tableau 1). Par ailleurs, les personnes ayant le niveau baccalauréat ont quant à elles une probabilité similaire de connaître des rechargements par rapport à celles ayant un diplôme de niveau primaire. Enfin, les détenteurs d'un diplôme supérieur au baccalauréat ont une propension plus forte à n'avoir rechargé et celle-ci s'accroît avec le niveau du diplôme. L'analyse TCEPA confirme ainsi globalement les statistiques descriptives : 84 % des DR correspondent à des individus ayant un niveau de diplôme inférieur ou égal au bac contre 75 % pour les droits qui ne sont pas des rechargements (tableau 2).

Si l'on s'intéresse maintenant aux autres déterminants du rechargement, nous observons qu'ils diffèrent peu si l'on considère l'ensemble des observations ou les sous-échantillons par niveau de diplôme. Pour les droits ouverts entre 1^{er} octobre 2014 et 31 décembre 2017, TCEPA, le fait d'être un homme diminue la probabilité d'avoir rechargé. Ce résultat infirme les statistiques descriptives : 56 % des droits rechargés sont attribués à des hommes contre 53 % pour les droits qui ne sont pas des rechargements. Cela signifie que si l'on tient compte en même temps d'autres caractéristiques sociodémographiques ou de caractéristiques liées au contrat ayant permis l'ouverture du droit, sur la période 2014-2017, le sexe devient corrélé négativement à la propension à recharger étant affecté par d'autres caractéristiques qui priment davantage tel que le secteur d'activité.

Etre jeune (*i.e.* avoir moins de 30 ans) et résider en Ile-de-France diminuent également la propension à recharger. Cette fois l'économétrie confirme les résultats des statistiques descriptives : par exemple, 37 % des droits rechargés sont attribués à des jeunes contre 45 % pour les droits qui ne sont pas des rechargements.

Le fait d'être français, avoir travaillé dans un établissement de petite taille (*i.e.* moins de 20 salariés) et avoir eu un contrat très court (de moins d'un mois) augmentent, au contraire, la probabilité d'avoir rechargé. Si pour la durée du contrat, l'analyse TCEPA confirme les statistiques descriptives (45 % contre 16 %), cela n'est pas le cas pour les deux autres caractéristiques ou les effets de structure changent la donne.

Par ailleurs, les indicatrices temporelles mettent globalement en avant que plus l'année considérée est récente, plus la propension à avoir rechargé est forte par rapport à 2014 (résultat expliqué en grande partie par la montée en charge). Ces résultats sont retrouvés quelle que soit la catégorie d'individus en termes de niveau de diplôme.

Des différences apparaissent cependant entre les individus par type de diplôme pour les caractéristiques suivantes. Le motif de fin du dernier contrat avant le rechargement joue fortement sur la probabilité de recharger. Comme pour les statistiques descriptives, par rapport à une fin de

⁷ Des statistiques relatives à deux autres caractéristiques importantes des DR, durée et allocation journalière, sont présentées en annexe 2.

CDD, avoir connu un licenciement économique, un autre type de licenciement, un départ volontaire ou une rupture conventionnelle diminue la probabilité d'avoir rechargé. La corrélation la plus forte (en termes de valeur absolue du coefficient estimé) est trouvée pour les licenciements économiques. On retrouve ce résultat sur les licenciements économiques pour toutes les sous-catégories sauf pour les individus avec un niveau de diplôme primaire. Pour cet sous-échantillon, avoir fini une mission d'intérim augmente quant à elle la propension à recharger.

Par rapport au secteur d'activité « activités de services administratifs et de soutien », appartenir à un autre secteur diminue dans la plupart des cas la probabilité d'avoir rechargé. En effet, avoir travaillé avant le rechargement dans les secteurs « agriculture, sylviculture et pêche », « hébergement et restauration » ou « transports et entreposage » augmente la probabilité d'avoir rechargé par rapport au secteur de référence. Ces résultats confirment les statistiques descriptives juste pour les 2 premiers secteurs. Lorsqu'on analyse les déterminants du rechargement par niveau de diplôme, on retrouve globalement les mêmes résultats avec certaines différences cependant (surtout en termes de non significativité). Parmi les résultats les plus saillants, pour les individus du niveau « primaire » on trouve un résultat supplémentaire c'est-à-dire le fait d'avoir travaillé notamment dans la construction augmente la probabilité d'avoir rechargé par rapport au secteur pris comme référence. En outre, pour les individus les plus diplômés (bac+5 ou plus), les trois secteurs que sur l'échantillon global apparaissent comme augmentant la propension à avoir rechargé ne ressortent plus.

Le fait d'avoir travaillé à temps partiel diminue la probabilité d'avoir rechargé. Par ailleurs 26 % des DR sont associés à des contrats à temps partiel contre 28 % pour les droits qui ne sont pas des rechargements. Ce résultat est retrouvé pour les sous-groupes d'individus ayant des niveaux de diplôme faibles (jusqu'au bac inclus). Pour les personnes qui détiennent un bac+2 ou un bac+3/4, le temps de travail n'est pas corrélé avec la probabilité de recharger. Au contraire, pour les personnes les plus diplômées (bac+5 ou plus) nous retrouvons une corrélation positive entre le temps partiel et la propension à recharger.

5. Trajectoires d'emploi avant rechargement

Les trajectoires d'emploi qui ont conduit au rechargement sont analysées à travers le nombre et la durée des contrats. En moyenne, 14,6 contrats ont conduit au rechargement pour les droits ouverts entre octobre 2014 et décembre 2017. La moitié des droits ont été rechargés avec moins de 5 contrats (tableau 3).

Si l'on considère la moyenne de la durée de tous les contrats qui ont servi au rechargement, celle-ci est de 33 jours. En revanche, si l'on calcule, pour chaque droit, en lien avec le nombre des contrats effectués pour chaque rechargement, la moyenne des contrats ayant servi au rechargement pour faire ensuite la moyenne de cet indicateur, la valeur retrouvée est beaucoup plus importante : près de 125 jours.

Tableau 3 • Nombre des contrats et durée moyenne des contrats ayant servi au rechargement

Indicateur	Moyenne	1er quartile	Médiane	3e quartile
Nombre de contrats effectués par droit rechargeable	14,6	2,0	5,0	16,0
Durée contrats (en jours)	33,3	2,0	5,0	19,0
Durée moyenne des contrats par droit (en jours)	125,6	14,9	47,5	142,3

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : rechargements entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Tableau 4 • Nombre des contrats et durée moyenne des contrats ayant servi au rechargement par niveau de diplôme (moyennes)

Indicateur	Ensemble	Primaire	Collège/ lycée	CAP/BEP	Bac	Bac +2	Bac +3/4	Bac +5 ou plus
Nombre de contrats effectués par droit rechargeable	14,6	15,5	16,8	15,8	13,1	10,6	11,8	8,1
Durée contrats (en jours)	33,3	32,8	28,1	31,7	35,1	45,4	43,7	66,0
Durée moyenne des contrats par droit (en jours)	125,6	121,5	109,6	118,5	126,1	152,8	158,2	204,5

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : rechargements entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Pour les individus ayant un diplôme inférieur au baccalauréat, le nombre moyen de contrats effectués pour recharger est plus important que par rapport à l'ensemble des individus. Au contraire, les détenteurs d'un diplôme de niveau baccalauréat ou supérieur présentent un nombre moyen plus faible (tableau 4). Par exemple, pour recharger entre octobre 2014 et décembre 2017, les individus qui ont un diplôme de niveau bac+5 ou supérieur ont effectué en moyenne environ 8 contrats contre un peu moins de 15 pour l'ensemble des individus considérés. Au contraire, les détenteurs d'un diplôme de niveau collège/lycée ont effectué, en moyenne, près de 17 contrats pour recharger.

Si l'on s'intéresse maintenant à la durée des contrats, on observe que pour les individus avec des diplômes de niveau inférieur au bac, les valeurs calculées sont plus faibles tandis que pour les autres individus elles sont supérieures et cela quel que soit l'indicateur de durée considéré. Par exemple, pour les bac+5 ou plus, la durée moyenne de tous les contrats ayant conduit à un rechargement entre octobre 2014 et décembre 2017 est de 66 jours contre 33 jours pour l'ensemble des personnes ayant rechargé.

6. Rechargements successifs

Entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017, 2 millions de droits ont été rechargés pour environ 1,6 million d'allocataires. Cela signifie que certains allocataires ont rechargé plusieurs fois sur la période.

Recharger plusieurs fois à la suite (ou ce que l'on peut également appeler des rechargements de rechargements) n'est pas un phénomène massif : 81 % des allocataires ont rechargé une seule fois entre 2014 et 2017. Cette répartition des allocataires diffère selon l'année d'ouverture du premier droit rechargé car la propension à recharger successivement augmente mécaniquement lorsque la fenêtre temporelle d'observation est plus large (tableau 5). Les individus caractérisés par des rechargements successifs sont particulièrement intéressants à étudier car ils ont des parcours où ils alternent davantage chômage et emploi.

Tableau 5 • Répartition des individus selon le nombre de rechargements successifs

Nombre de rechargements successifs	Oct 2014-déc 2017		Oct 2014-déc 2014		2015		2016		2017	
	Effectifs	Part (%)	Effectifs	Part (%)	Effectifs	Part (%)	Effectifs	Part (%)	Effectifs	Part (%)
1	1 334 680	81,4	61 370	57,6	362 250	67,8	460 620	85,7	450 440	94,7
2	216 520	13,2	23 170	21,7	117 450	22,0	65 290	12,1	10 610	2,2
3	46 620	2,8	9 940	9,3	28 600	5,4	7 720	1,4	360	0,1
4	9 130	0,6	2 600	2,4	5 610	1,0	910	0,2	10	0,0

5 ou plus	2 670	0,2	770	0,7	1 760	0,3	140	0,0	0	0,0
Individus ayant au moins 2 rechargements qui ne se suivent pas	30 840	1,9	8 730	8,2	18 730	3,5	3 090	0,6	14 090	3,0
Total	1 640 460	100	106 580	100	534 400	100	537 770	100	475 510	100

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e

Champ : personnes ayant rechargé entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Tableau 6 • Répartition des individus selon le nombre de rechargements successifs par niveau de diplôme (en %)

Nb. de rechargements successifs	Ensemble	Primaire	Collège/lycée	CAP/BEP	Bac	Bac +2	Bac +3/4	Bac+5 ou plus
1	81,4	76,9	79,3	80,8	82,5	84,4	85,3	88,7
2	13,2	15,8	14,3	13,4	12,8	11,5	11,2	8,6
3	2,8	3,9	3,2	3,0	2,6	2,2	1,8	1,4
4	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,3
5 ou plus	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
Individus ayant au moins 2 rechargements qui ne se suivent pas	1,9	2,5	2,3	2,0	1,6	1,3	1,3	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% effectifs	100	6,0	27,8	26,8	22,1	8,2	5,1	4,0

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : personnes ayant rechargé entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Les individus ayant un diplôme de niveau collège/lycée ou CAP/BEP sont les plus nombreux parmi les personnes qui ont rechargé au moins une fois entre octobre 2014 et décembre 2017 (dans les deux cas, près de 27 % ; cf. tableau 6). Ils sont suivis par les individus avec un niveau de diplôme équivalent au bac (22 %). Les personnes avec le niveau de diplôme le plus élevé représentent quant à elle la plus faible part des individus ayant rechargé sur la période considérée (4 %).

Le bac marque un pallier dans la récurrence de l'utilisation des DR. Sur la population des individus ayant rechargé au moins une fois entre 2014 et 2017, à partir du bac, plus le niveau de diplôme est élevé, moins ils rechargent plusieurs fois sur la période.

Globalement, la durée totale rechargée sur la période augmente avec le nombre de rechargements successifs⁸. Pas de lien qui se démarque entre niveau de diplôme et durée totale rechargée (car mélange entre durées longues pour des contrats longs surtout pour les plus qualifiés et beaucoup de rechargements successifs surtout pour les moins diplômés).

Par rapport à l'indicateur « rechargement moyen » (défini comme le rapport entre la durée totale de rechargement et le nombre de rechargements effectués), plus les personnes rechargent successivement, plus elles le font pour des périodes courtes. Ces résultats sont mis en avant quel que soit le niveau de diplôme. Pour les personnes les plus diplômées (diplôme supérieur au bac), plus le niveau est élevé, plus la durée du rechargement moyen est importante (en lien avec le fait qu'ils rechargent successivement moins et qu'ils travaillent sur des contrats plus longs).

Le nombre total de contrats travaillés pour recharger augmente avec le nombre de rechargements successifs. Ainsi, les personnes qui ont rechargé deux fois entre octobre 2014 et décembre 2017 ont

⁸ Sauf pour 5 rechargements ou plus.

connu au total, en moyenne, 37 contrats (2^e colonne du tableau 7). En revanche, par droit rechargeable⁹, les personnes qui ont rechargé 2 fois ont travaillé en moyenne 18 contrats pour pouvoir recharger.

Les personnes qui rechargent très souvent (au moins 4 fois) sont relativement peu nombreuses (environ 9 100 individus ont rechargé 4 fois et 2 700 au moins 5 fois) et ont des trajectoires particulières. Les individus ayant rechargé 4 fois entre 2014 et 2017 ont travaillé en moyenne 143 contrats pour pouvoir recharger.

Par type de diplôme, on trouve des résultats différenciés par rapport au bac (plus de contrats avant le bac et moins après le bac).

Tableau 7 • Nombre de contrats en fonction du nombre de rechargements successifs

Nb. de rechargements successifs	Moyenne (nombre contrats)	Médiane (nombre contrats)	Nombre contrats par droit rechargeable (moyenne)	Nombre contrats par droit rechargeable (médiane)
1	11	4	11	4
2	37	17	18	9
3	71	34	24	11
4	143	70	36	18
5 ou plus	390	189	67	35
Individus ayant au moins 2 rechargements qui ne se suivent pas	52	25	19	11
Total	18	6	13	5

Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : personnes ayant rechargé entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Pour les individus qui ont rechargé au moins une fois entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017, nous estimons la probabilité d'avoir rechargé successivement au moins deux fois. Pour cela, nous utilisons un échantillon pour lequel les variables d'intérêt sont toutes renseignées. Les variables relatives au contrat du travail concernent, s'il y a plusieurs rechargements, le contrat relatif au premier rechargement. De la même manière comme pour la section 5, nous procédons en deux temps. Nous estimons d'abord sur l'échantillon global la probabilité d'avoir rechargé au moins deux fois en intégrant les indicatrices de diplôme puis nous estimons pour chaque sous-échantillon par niveau de diplôme la propension à recharger au moins deux fois sur la période.

Les résultats de l'estimation d'un modèle logistique pour expliquer la probabilité pour un individu de recharger au moins deux fois entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017 vont globalement dans le sens des résultats obtenus dans la section 5.

A autres caractéristiques constantes, plus les individus sont diplômés, plus leur propension à connaître au moins deux rechargements sur la période 2014-2017 est faible.

TCEPA, les jeunes, les français, les résidents en Ile-de-France et ceux ayant connu un contrat à temps partiel sont moins concernés par la propension à recharger successivement (tableau 1). Les individus qui ont travaillé dans des établissements de moins de 20 salariés et sur des contrats de moins d'un mois ont une propension plus importante à avoir connu plusieurs rechargements sur la période d'analyse. Ces résultats confirment globalement le sens des statistiques descriptives (tableau 2). Mécaniquement, plus l'année du premier rechargement est récente, plus la probabilité de recharger

⁹ Cet indicateur se rapproche de celui présenté dans les tableaux 3 et 4 mais calculé par individu.

plusieurs fois est faible. En revanche, le sexe ne joue pas sur la probabilité de recharger de manière successive.

Le fait d'avoir fini son contrat avec un autre motif que l'intérim par rapport au fait d'avoir terminé un CDD diminue la probabilité de connaître des rechargements successifs. Au niveau des secteurs, par rapport au secteur de référence « activités de services administratifs et de soutien », en dehors des trois secteurs déjà mis en évidence dans la section 5 pour la probabilité de recharger (« agriculture, sylviculture et pêche », « hébergement et restauration » et « transports et entreposage »), le secteur « arts, spectacles et activités récréatives » augmente également la probabilité de recharger plusieurs fois sur la période de manière successive.

Lorsque la modélisation est effectuée par niveau de diplôme, les résultats vont globalement dans le même sens même si plusieurs variables ne sont plus significatives (sexe, âge, taille...). Les différences les plus intéressantes apparaissent par rapport au secteur d'activité. Pour les individus les moins diplômés (niveau primaire), la probabilité de connaître plusieurs rechargements augmente lorsqu'ils ont travaillé dans le commerce, la réparation d'automobiles et de motocycles ou l'industrie manufacturière. Pour les bac+4, la probabilité augmente également pour le secteur des activités immobilières (même si le coefficient est très faiblement significatif), tandis que pour les CAP/BEP elle augmente pour les activités spécialisées, scientifiques et techniques.

7. Conclusion

Les DR ont été introduits fin 2014 dans le but de sécuriser la situation des demandeurs d'emploi alternant périodes d'emploi et de chômage et d'inciter à la reprise d'emploi. Ce travail descriptif a étudié à partir du fichier national des allocataires le rôle de la qualification, approchée par le diplôme, dans les trajectoires des individus indemnisés par l'assurance chômage qui ont rechargé entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017.

Globalement, nous montrons ici que les DR concernent davantage les individus moins diplômés et notamment ceux ayant des niveaux de diplôme équivalents au collège/lycée ou CAP/BEP. Le bac apparaît comme marquant un pallier dans l'utilisation des DR.

Les déterminants de la probabilité de recharger sont assez proches entre les différentes sous-populations par niveau de diplôme. Les principales différences concernent le motif de fin de contrat, le secteur d'activité et le temps de travail.

En termes de trajectoire d'emploi avant rechargement, en moyenne, 14,6 contrats ont conduit au rechargement pour les droits ouverts entre octobre 2014 et décembre 2017. Le bac marque à nouveau un pallier en termes du nombre moyen de contrats et de durée des contrats. Le nombre moyen de contrats est plus important pour les individus ayant un diplôme inférieur au baccalauréat et, au contraire, la durée des contrats est plus faible pour les moins diplômés.

Moins de 20 % des individus ont rechargé au moins deux fois successivement sur la période d'analyse. Les déterminants de la propension à recharger au moins deux fois successivement sont très proches de ceux de la probabilité de recharger. Tout comme pour le reste du papier, le bac marque un pallier dans la récurrence de l'utilisation des DR : plus le niveau de diplôme est élevé, moins les individus rechargent plusieurs fois successivement sur la période.

Références bibliographiques

- Addison, J.T., Portugal, P. (2008). How do different entitlements to unemployment benefits affect the transitions from unemployment into employment? *Economics Letters*, 101, 206–209.
- AitBihiOuali, L., et al. (2017). *Partial Unemployment Insurance and Hour Decisions*. Mimeo.
- Auray, S., & Lepage-Saucier, N. (2016). *Les emplois atypiques et l'activité réduite favorisent-ils le retour à un emploi régulier ? Un effet tremplin mesuré dans le contexte français*. Rapport de recherche pour Pôle emploi.
- Blouard, J.-P., et al. (2012). *Enquête auprès des allocataires de l'assurance chômage en activité réduite*. Unédic. [https://www.unedic.org/sites/default/files/2017-04/enquete_activite_reduite_-_integrale_0.pdf]
- Caliendo, M., Tatsiramos, K., & Uhlendorf, A. (2013). Benefit Duration, Unemployment Duration and Job Match Quality: A Regression-discontinuity Approach. *Journal of Applied Econometrics*, 28, 604-627.
- Caliendo, M., Künn, S., & Uhlendorff A. (2016). Earnings Exemptions for Unemployed Workers: The Relationship between Marginal Employment, Unemployment Duration and Job Quality. *Labour Economics*, 42, 177-193.
- Card, D., Chetty, R., & Weber A. (2007). Cash-on-hand and competing models of intertemporal behavior: new evidence from the labor market. *Quarterly Journal of Economics*, 122(4), 1511-1560.
- Card, D., Chetty, R., Weber, A. (2008). The spike at benefit exhaustion: leaving the unemployment system or starting a new job? *American Economic Review*, 97(2), 113-118.
- Centeno, M., & Novo, A. (2009). Reemployment wages and UI liquidity effect: Regression discontinuity approach. *Portuguese Economic Journal*, 8, 45-52.
- Cockx, B., Goebel, C., & Robin, S. (2013). Can Income Support for Part-Time Workers Serve as a Stepping-Stone to Regular Jobs? An Application to Young Long-Term Unemployed Women. *Empirical Economics*, 44(1), 189-229.
- Degen, K., & Lalive, R. (2013). *How Does a Reduction in Potential Benefit Duration Affect Medium-Run Earnings and Employment?* Mimeo.
- Di Paola, V., et al. (2016). *Employeurs et demandeurs d'emploi en activité : quelles relations, quels besoins et quelles pratiques ?* Rapport final.
- Fackler, D., Stegmaier, J., & Weigt, E. (2019). Does extended unemployment benefit duration ameliorate the negative employment effects of job loss? *Labour Economics* [en ligne le 19 mars 2019] [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537119300181>].
- Fitzenberger, B., & Wilke, R.A. (2010). Unemployment durations in West Germany before and after the reform of the unemployment compensation system during the 1980s. *German Economic Review*, 11, 336-366.
- Fontaine, M., & Rochut, J. (2014). L'activité réduite : quel impact sur le retour à l'emploi et sa qualité ? *Revue économique*, 4(65), 621-643.
- Fremigacci, F., et al. (2016). *Le conformisme des recruteurs : une expérience contrôlée*. TEPP, coll. « Rapport de recherche » (n° 16-05).
- Fremiggacci, F., & Terracol, A. (2013). Subsidized temporary jobs: lock-in and stepping stone effects. *Applied Economics*, 45(33), 4719-4732. [<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00036846.2013.797644>].

- Gilles, F., Issehnane, S., Moulin, L. & Oumeddour, L. (2018). Les trajectoires des demandeurs d'emploi passés par l'activité réduite : une analyse croisée quantitative et qualitative. *Socioéconomie du travail*, 3, 31-68.
- Godøy, A., & Røed, K. (2016). Unemployment Insurance and Underemployment. *Labour*, 30(2), 158-179.
- Gonthier, P., & Le Barbanchon, T. (2016). *Activité réduite : les allocataires sont-ils sensibles aux effets de seuil ?* Rapport de recherche pour Pôle emploi.
- Granier, P., & Joutard, X. (1999). L'activité réduite favorise-t-elle la sortie du chômage ? *Économie et Statistique*, 321-322.
- Gurgand, M. (2002). Activité réduite : le dispositif d'incitation de l'Unedic est-il incitatif ? *Travail et Emploi*, 89.
- Havet, N., et al. (2018). Les pratiques d'activité réduite et leurs impacts sur les trajectoires professionnelles : une revue de la littérature. *Sciences Po OFCE Working paper*, 41.
- Havet, N., et al. (2016). *Les différentes formes d'activité réduite et leurs impacts sur les trajectoires professionnelles des actifs expérimentés*. Rapport de recherche pour Pôle emploi.
- Hunt, J. (1995). The effect of unemployment compensation on unemployment duration in Germany. *Journal of Labor Economics*, 13(1), 88-120.
- Joutard, X., et al. (2016). Les différentes formes d'activité réduite et leurs impacts sur les trajectoires professionnelles des actifs expérimentés ». Rapport de recherche pour Pôle emploi.
- Kyyrä, T. (2010). Partial unemployment insurance benefits and the transition rate to regular work. *European Economic Review*, 54(7), 911-930.
- Kyyrä T., Parrotta, P., & Rosholm, M. (2013). The effect of receiving supplementary UI benefits on unemployment duration. *Labour Economics*, 21, 122-133.
- Lalive, R. (2007). Unemployment Benefits, Unemployment Duration, and Post- Unemployment Jobs: A Regression Discontinuity Approach. *The American Economic Review*, 97, 108-112.
- Lalive, R. (2008). How do extended benefits affect unemployment duration? A regression discontinuity approach. *Journal of Econometrics*, 142(2), 785-806.
- Lalive, R., & Zweimuller J. (2004). Benefit entitlement and unemployment duration: the role of policy endogeneity. *Journal of Public Economics*, 88(12), 2587-2616.
- Lalive, R., Ours, J.V., & Zweimuller, J. (2006). How changes in financial incentives affect the duration of unemployment. *The Review of Economic Studies*, 73(4), 1009-1038.
- Le Barbanchon, T. (2016). The effect of the potential duration of unemployment benefits on unemployment exits to work and match quality in France. *Labour Economics*, 42, 16-29.
- Le Barbanchon, T., Rathelot R., & Roulet, A. (2019). Unemployment insurance and reservation wages: Evidence from administrative data. *Journal of Public Economics*, à paraître.
- Le Barbanchon, T. (2019). Optimal Partial Unemployment Insurance: Evidence from Bunching in the U.S. Dans *Social Insurance Programs (Trans-Atlantic Public Economic Seminar - TAPES)*, NBER, à paraître.
- Nekoei, A., & Weber, A. (2017). Does Extending Unemployment Benefits Improve Job Quality? *American Economic Review*, 107, 527-561.
- Petrunk, I., & Pfeifer, C. (2018). Shortening the Potential Duration of Unemployment Benefits and Labor Market Outcomes: Evidence from a Natural Experiment in Germany. *IZA DP*, No. 11300.

- Schmieder, J.F., von Wachter, T., & Bender, S. (2012). The effects of extended unemployment insurance over the business cycle: Evidence from regression discontinuity estimates over 20 years. *The Quarterly Journal of Economics*, 127(2), 701-752.
- Schmieder, J. F., & von Wachter, T. (2016). The Effects of Unemployment Insurance Benefits: New Evidence and Interpretation. *Annual Review of Economics*, 8, 547-581.
- Schmieder, J.F., von Wachter, T., & Bender, S. (2016). The effect of unemployment benefits and nonemployment durations on wages. *American Economic Review*, 106(3), 739-777.
- Unédic (2015). *Les droits rechargeables : étude descriptive*. Unédic (Note pour le Bureau du 15 décembre 2015).
- Unédic (2019a). *Les allocataires qui travaillent : qui sont-ils ? Quelles sont leurs activités ?* Unédic (« Éclairages », mars).
- Unédic (2019b). *Suivi de la convention d'Assurance chômage 2014 : Indicateurs au 2^e trimestre 2018*. Unédic (« Éclairages », mars).
- Van Ours, J., & Vodopivec, M. (2006). How shortening the potential duration of unemployment benefits entitlement affects the duration of unemployment: evidence from a natural experiment. *Journal of Labor Economics*, 24, 351-378.
- Van Ours, J., & Vodopivec, M. (2008). Does reducing unemployment insurance generosity reduce job match quality? *Journal of Public Economics*, 92, 684-695.
- Winter-Ebmer, R. (1998). Potential unemployment benefit duration and spell length: lessons from a quasi-experiment in Austria. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 60(1), 33-45.
- Winter-Ebmer, R. (2003). Benefit duration and unemployment entry: A quasi-experiment in Austria. *European Economic Review*, 47, 259-273.

Annexes

Annexe 1 • Exemple de rechargement



Annexe 2 • Deux caractéristiques principales des rechargements - la durée et l'allocation journalière

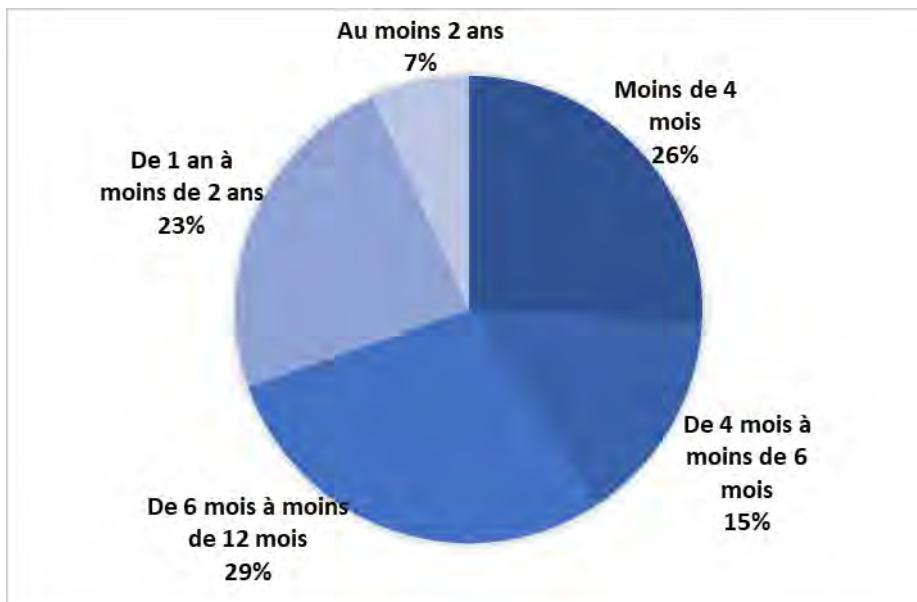
Les rechargements sont plus courts que les droits épuisés

Entre octobre 2014 et décembre 2017, la durée moyenne des rechargements est de 9,3 mois (2,4 mois pour la condition minimale contre 11,8 mois pour les rechargements de 4 mois ou plus). Dans près de 70 % des cas, les allocataires ont rechargé avec une durée inférieure à un an (graphique 2). La durée moyenne annuelle maximale du rechargement a augmenté depuis 2015. Elle est de 10,2 mois en 2017.

Les droits ouverts hors rechargement sont plus longs : entre le 1^{er} octobre 2014 et le 31 décembre 2017, leur durée moyenne maximale est de 17,3 mois.

Entre octobre 2014 et décembre 2017, les droits épuisés précédant le rechargement durent en moyenne 11,6 mois et 62 % d'entre eux ont une durée maximale inférieure à un an. Par ailleurs, la durée rechargée est plus courte que celle du droit épuisé dans 59 % des cas.

Graphique 2 • Répartition des rechargements par durée



Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

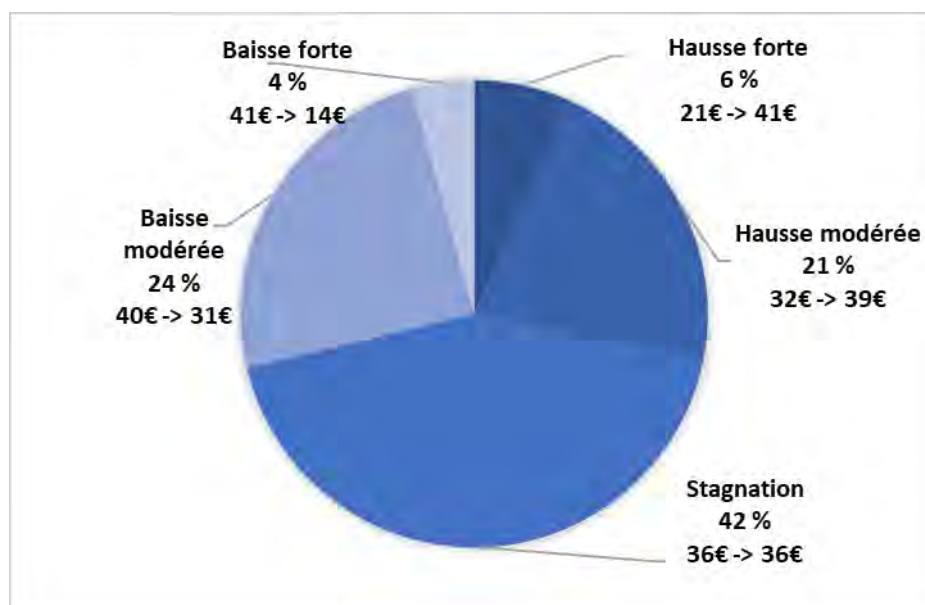
Champ : rechargements entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Des rechargements avec une allocation journalière souvent proche de celle du droit épuisé

Sur la période 2014-2017, l'allocation journalière moyenne associée au rechargement est de 34,9 euros bruts, très légèrement plus faible que celle des droits épuisés (35,6 euros).

La plupart des rechargements (42 %) sont ouverts avec une allocation journalière proche (c'est-à-dire ayant une différence inférieure à 10 %) de l'allocation journalière du droit épuisé. Les hausses ou les baisses modérées d'allocations journalières se caractérisent par des proportions semblables (21 % pour les hausses modérées contre 24 % pour les baisses modérées). Les très fortes variations (supérieures à 50 %) des montants d'allocations journalières sont quant à elles plus rares (graphique 3).

Graphique 3 • Évolution de l'allocation journalière à la suite du rechargement



Source : Unédic, FNA, échantillon au 10^e.

Champ : rechargements entre octobre 2014 et décembre 2017, France hors Mayotte ; allocataires en ARE, AREF, hors CSP, hors intermittents du spectacle.

Pratiques de recherche d'emploi : autonomie et parcours des demandeurs d'emploi

Guillaume Blache* et Nicolas Prokovas**

1. De l'autonomie dans la recherche d'emploi

Dans un contexte économique de pénurie d'emplois, les chômeurs sont incités à faire preuve de ténacité et de « flexibilité », en d'autres termes à adapter leur recherche d'emploi aux conditions qui prévalent sur le marché du travail et qui répondent aux exigences des entreprises (ce qui les conduit parfois – et même souvent – à exercer des métiers autres que ceux qu'ils recherchent ou accepter des emplois dont les caractéristiques en termes de nature de contrat, de conditions d'exercice ou de rémunération s'écartent de celles souhaitées). Les politiques publiques, constamment renouvelées, visent à accélérer le retour à l'emploi des personnes qui en sont dépourvues et privilégient l'« activation » de leur recherche d'emploi.

Elles sont pour cela accompagnées par les services de l'emploi et ceux des conseils départementaux dans le but de favoriser, voire d'accélérer leur retour à l'emploi. Cet accompagnement, mis en place en 2006 et élargi en 2014 (Seibel, 2008 ; Blache et Greco, 2017 ; Aventur *et al.*, 2018), qui repose sur une segmentation de la population des chômeurs inscrits sur les listes de l'opérateur public en fonction de leur risque estimé de se trouver en situation de chômage de longue durée, vise à faire face aux « difficultés périphériques » auxquelles cette population est confrontée et qui entravent son retour à l'emploi. Le contenu de l'accompagnement s'appuie sur l'identification des ressources propres des personnes à accompagner, sur leurs « capacités » qui sont interprétées comme déterminantes de leur situation sur le marché du travail (Fretel et Grimault, 2016). Quelle que soit la forme que prend alors cet accompagnement, la philosophie générale est la même : aider en priorité les individus les plus exposés au « risque de chômage de longue durée » ; ceux dont le « risque » est présumé moindre, voire inexistant, sont jugés plus « autonomes » et laissés libres de leurs démarches, libres à activer leurs réseaux, à utiliser des outils informatiques en ligne, à profiter de leurs ressources individuelles, pourvu qu'ils sortent « vers l'emploi » (Fondeur *et al.*, 2016).

Dès lors, sommer les individus d'être autonomes devient un précepte stratégique pour les institutions en charge de l'insertion ou de la réinsertion professionnelles, leur permettant d'optimiser la gestion de leurs propres ressources en se désengageant partiellement de leur rôle : l'individu autonome ne dépend que de lui-même... Elles mettent ainsi en avant un discours d'*empowerment* selon lequel, pour les individus en quête d'insertion professionnelle, être « autonome », correspond à une situation vertueuse, permettant de mieux hiérarchiser et affirmer ses choix, de mieux choisir ses moyens d'action, de mieux atteindre ses objectifs. L'individu est responsabilisé ou plutôt placé devant ses responsabilités, afin de prendre des initiatives pour faire preuve de sa capacité à s'adapter. Or, cette responsabilisation, au-delà de la valorisation qu'elle confère à la personne, elle la rend redevable de ses actes et lui intime l'obligation de rendre des comptes (Zimmermann, 2017). Cela procède d'une lecture microsociologique selon laquelle le devenir individuel est imputable à ses propres choix, ses décisions et ses actions, qui ignore le fait que ces choix, ces décisions et ces actions s'inscrivent dans un système social précis, que l'individu interprète et vis-à-vis duquel il se positionne (De Terssac, 2012). En outre, une telle approche passe sous silence toute interrogation concernant les moyens par lesquels l'« autonomie » a été acquise, ignorant ainsi le fait que l'autonomie « se construit » (Vergnies, 2017).

* guillaume.blache@pole-emploi.fr.

** nicolas.prokovas@univ-paris3.fr.

Par ailleurs, dans un contexte où la question des ruptures professionnelles se pose – aussi bien au niveau national qu'international – sous l'angle de sécurisation des parcours et la sortie du chômage, devient prioritaire pour les politiques de l'emploi (CCE, 2007), la réponse passe souvent par l'impératif de la « flexibilité » que l'autonomie renforce dans la mesure où elle facilite les transitions professionnelles : elle devient ainsi un élément central « *des politiques d'activation et de sécurisation des parcours professionnels* » et se transforme en « *une norme qui s'impose aux individus sous la forme d'une injonction à construire son parcours professionnel* » (Negroni et Seak-Hy, 2017). Dès lors, l'individu n'a que deux choix : admettre et partager cet « idéal » ou s'y soumettre. L'on retrouve ainsi la notion de l'« autonomie contrôlée » (Appay, 2005) qui, sous l'apparence de la « coopération » et du « partage de valeurs » transgresse les rapports de classe et impose le consentement, malgré et en dépit de la précarisation des relations de travail.

Directement inspirée de la psychologie, la littérature anglophone a depuis longtemps adopté des thèses comportementalistes (*behaviouristes*) selon lesquelles le comportement pendant la recherche d'emploi est directement relié à la reprise d'emploi (McArdle *et al.*, 2007 ; Carver & Scheir, 1981). L'amélioration des compétences de la confiance en soi des demandeurs d'emploi, ainsi que le maintien de leur moral en dépit d'éventuels échecs de leurs démarches y occupent une place particulière (Wanberg, 2010). D'après ces thèses, le principe de l'autonomie devient panacée et la motivation (qui s'exprime par une série de paramètres tels que l'intensité de la recherche d'emploi, le recours à une stratégie d'objectifs ou l'« autorégulation ») s'érige en élément central pour le retour à l'emploi, au même titre – sinon encore plus – que la dynamique du marché du travail (Klehe *et al.*, 2016). La notion d'« autorégulation », qui se décline en auto-surveillance (conservation des traces de ses propres recherches d'emploi), auto-évaluation (évaluation de sa situation actuelle comparée à celle relative à l'objectif recherché) et auto-réaction (réponses affectives ou émotives liées à la distance qui sépare la situation en cours avec l'état correspondant à l'objectif recherché) tient une place centrale dans un modèle de process socio-cognitif de recherche d'emploi (Bufton & Kanfer, 2018).

Par ailleurs, certaines perspectives théoriques issues de recherches en psychologie, telles que la théorie de la réactance (Brehm, 1966) ou la théorie de l'autodétermination (Deci, 1971), ont montré qu'éprouver un sentiment d'autonomie favorise la motivation et le développement des comportements optimaux. Ces théories supposent que le besoin d'autonomie est un besoin psychologique universel et inné. Appliquée au marché du travail, cette logique sous-tend que les demandeurs d'emploi bénéficieraient d'une expérience d'autonomie lors de la réinsertion professionnelle (Klehe *et al.*, *op. cit.*). Il est cependant à noter que les approches en termes d'économie comportementale restent encore timidement présentes dans le débat français (Villeval, 2016). Bien que non traduit en français, un récent ouvrage du prix d'économie de la Banque de Suède 2017, Richard Thaler (*Misbehaving. The Making of Behavioural Economics*, Penguin Books, 2016) a fait l'objet d'une recension critique, notamment sur la thèse de rationalité limitée et de la discutabile pertinence de l'aversion à la perte avancées par l'auteur (Servet, 2017).

À l'orée de ces réflexions, nous avons voulu tester l'effet de l'autonomie sur la reprise d'emploi par les chômeurs en France. Nous avons pour cela exploité l'enquête Entrants au chômage, une enquête longitudinale, réalisée par le Pôle emploi (encadré). Le panel de décembre 2016 nous a permis de distinguer les demandeurs d'emploi dont l'autonomie était acquise par les actions de suivi, de conseil, d'échanges avec le conseiller du Pôle emploi (« autonomie travaillée ») de ceux dont l'autonomie était directement liée à leur capacité d'autodétermination (« autonomie non travaillée ») ; ces derniers se distinguent par un score élevé de leur niveau d'autonomie *in se* et, en même temps, par une appréciation négative de l'effet de leur suivi sur la progression de ce niveau d'autonomie. Nous avons ainsi pu classer les demandeurs d'emploi selon ces deux échelles : d'un côté celle se rapportant au niveau d'autonomie qu'ils ont pu acquérir dans leur recherche d'emploi grâce à leur suivi et d'un autre côté celle se rapportant à leur capacité d'autodétermination.

Après une présentation de deux sous-populations que nous avons étudiées, celle des demandeurs d'emploi ayant eu un suivi par le Pôle emploi et celle des demandeurs d'emploi n'en ayant pas eu, nous estimerons la probabilité de la transition vers l'emploi, ainsi que la probabilité que cet emploi soit sous forme de contrat à durée indéterminée et nous comparerons les distributions des événements au cours du temps entre les sous-populations.

Encadré • L'enquête Entrants au chômage

Cette enquête panélisée regroupe un échantillon de demandeurs d'emploi représentatifs de l'ensemble des personnes inscrites au cours d'un mois précis. Dans le cadre de la présente étude, il s'agit des inscrits de décembre 2016. Cette population composée de 10 533 répondants a été interrogée à trois dates successives : en juin 2017, décembre 2017 et juin 2018. Ces trois interrogations permettent de renseigner leur situation par rapport au marché du travail, à la fois du point de vue du retour (ou non) à l'emploi et des changements qui ont pu en découler (mobilité professionnelle et géographique, adaptation par rapport au nouvel emploi...). L'enquête permet également de suivre le mode et le contenu de l'accompagnement dont les demandeurs d'emploi ont éventuellement fait l'objet (fréquence et contenu des entretiens, aides ou conseils reçus...). Lors de chacune des trois interrogations, les demandeurs d'emploi reconstituent le calendrier mensuel de leur situation d'emploi (ou de chômage) sur les six mois précédents, de sorte que l'ensemble des données recueillies s'étende sur une période totale de 18 mois.

L'enquête Entrants au chômage figure dans le programme de travail de la statistique publique, validé par le Conseil national de l'information statistique (CNIS).

2. Effets contrastés du suivi des chômeurs sur la reprise d'emploi

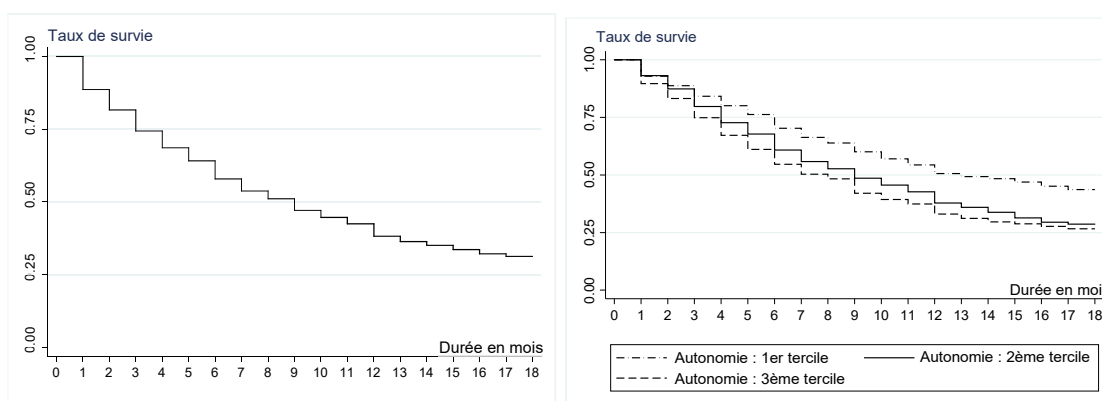
Parmi les inscrits de 2016, 38 % disent avoir eu, au cours des six premiers de chômage, des échanges avec un conseiller du Pôle emploi pour faire le point sur leur recherche, se faire conseiller ou aider. Près de deux personnes sur trois inscrites au Pôle emploi en décembre 2016 n'ont pas bénéficié d'un suivi : sur la totalité de ces inscrits, 28 % ont eu des contacts avec le Pôle emploi mais sans avoir été suivis par un conseiller à l'emploi et 34 % n'ont eu ni contact ni suivi. À première vue, les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des demandeurs d'emploi ne présentent pas de différences notables entre ceux qui ont eu un suivi et ceux qui n'en ont pas eu : la structure par âge, niveau de formation, zone de résidence est très proche entre les deux sous-populations. Quant au passé professionnel, il convient de signaler qu'un effort de suivi particulier semble avoir été déployé en direction des personnes ayant connu une trajectoire faite d'alternances entre l'emploi et le chômage, tandis que, à l'inverse, les personnes ayant peu – ou pas – travaillé sont relativement plus présentes dans la cohorte des personnes n'ayant fait l'objet d'aucun suivi. Dans cette cohorte sont également plus présents les demandeurs d'emploi qui ne percevaient aucune forme d'indemnisation, ceux qui avaient une expérience dans le métier recherché inférieure ou égale à deux ans, les moins diplômés (ayant un niveau de formation inférieur au baccalauréat) et les plus jeunes (âgées de moins de 30 ans). Par ailleurs, le projet du demandeur d'emploi au moment de l'inscription semble influencer sur le fait qu'il soit suivi ou pas : 25 % des demandeurs d'emploi suivis (contre 22 % de l'ensemble des inscrits) étaient en modalité d'accompagnement (MSA) renforcée et 33 % (contre 29 % de l'ensemble des inscrits) souhaitaient faire le point sur leurs objectifs professionnels (Annexe 1).

S'il s'agit d'une notion polysémique (Lafargue, 1881), l'autonomie dans le cadre de la recherche d'emploi peut être définie comme le fait d'agir par soi-même, de « se débrouiller seul », en dehors des institutions pour trouver un emploi. Cela présuppose que les individus entrent dans une dynamique réflexive vis-à-vis de ces mêmes institutions mais également par rapport à eux-mêmes (Castoriadis, 1999). Le demandeur d'emploi prend l'initiative d'aller proposer sa force de travail et de la mettre en valeur, voire de solliciter des membres de son réseau pour en obtenir des informations, des recommandations ou des opportunités de travail (Benoit-Guilbot, 1990). La question relative au niveau

d'autonomie a seulement été posée aux demandeurs d'emploi précédemment identifiés comme ayant eu un suivi, plus ou moins régulier, pour faire le point sur leur recherche, être orientés ou aidés de la part de leur conseiller du Pôle emploi. Nous avons scindé cette population en terciles, le premier comprenant les personnes ayant donné un score à leur autonomie compris entre 1 et 7, le deuxième les personnes lui ayant donné un score égal à 8 ou 9 (tercile modal) et le troisième celles lui ayant accordé un score de 10.

Afin d'estimer le temps de « survie » par tercile (c'est-à-dire le temps écoulé avant la reprise d'emploi), nous avons calculé la distribution au cours du temps de la probabilité de la non-transition vers l'emploi, ainsi que les distributions des événements au cours du temps entre les sous-populations (faible autonomie vs. forte autonomie), en appliquant la méthode Kaplan-Meier ; l'estimateur repose sur la probabilité pour une personne d'être encore au chômage à un instant donné, conditionnellement au fait de ne pas avoir transité vers l'emploi ou quitté cet « état » juste avant cet instant (taux de survie). Pour cela, nous nous sommes basés sur la reconstitution du calendrier mensuel de la situation d'emploi ou de chômage, de sorte que l'ensemble des données s'étende sur une période totale de 18 mois. Bien que l'historique puisse contenir plusieurs périodes de chômage, donc plusieurs reprises d'emploi, nous n'avons retenu que la reprise du premier emploi après l'inscription initiale, en décembre 2016. Les épisodes de chômage sont de durées différentes selon le quantile d'appartenance. Ainsi, les demandeurs d'emploi qui se situent dans le 3^{ème} tercile d'autonomie dans leur recherche d'emploi connaissent plus rapidement que les autres une transition vers l'emploi (courbe la plus basse graphiquement) : 67 % des demandeurs d'emploi restés hors de l'emploi pendant 11 mois obtiennent un emploi au 12^{ème} mois contre 62 % et 49 % respectivement pour ceux dont le niveau d'autonomie se situe dans les 2^{ème} et 1^{er} terciles (Graphique 1b).

Graphiques 1a et 1b • Durée hors de l'emploi avant une transition vers un emploi



Lecture : estimation non paramétrique de la fonction de survie hors de l'emploi jusqu'à une transition vers un emploi. 62 % des demandeurs d'emploi restés hors de l'emploi pendant 11 mois obtiennent un emploi au 12^{ème} mois.

Champ : graphique 1a : ensemble des demandeurs d'emploi inscrits en décembre 2016 ; graphique 1b : demandeurs d'emploi ayant eu des échanges au cours des 6 premiers mois qui ont suivi leur inscription avec leur conseiller du Pôle emploi pour faire le point sur leur recherche, se faire conseiller ou se faire aider.

Source : Pôle emploi, enquête Entrants au chômage, décembre 2016.

Si l'estimateur de Kaplan-Meier permet la comparaison des distributions des événements au cours du temps par niveau d'autonomie, il se limite à l'analyse univariée des différents facteurs. En fonction du profil des demandeurs d'emploi, il existe une hétérogénéité des réponses à la question du positionnement sur le niveau d'autonomie (Annexe 2). Une analyse de la probabilité instantanée de trouver un emploi a dû être réalisée afin de contrôler les caractéristiques individuelles. Traditionnellement, l'utilisation d'un modèle semi-paramétrique de Cox permet de compléter l'analyse descriptive de Kaplan-Meier par la mesure des effets propres (toutes choses égales par ailleurs) des variables observables pouvant exercer une influence sur la probabilité instantanée de retrouver un emploi. Dans le modèle de Cox, le risque instantané est le produit d'une fonction de

risque de base $h_0(t)$ (« hazard » moyen) commun à l'ensemble des individus (forme non spécifiée ou semi-paramétrique) et d'une fonction exponentielle des facteurs de risque dont les paramètres β doivent être estimés :

$$h(t|x) = h_0(t) \exp(\sum_{i=1}^n \beta_i x_i) \quad (1.1)$$

La linéarité de la fonction de survie en échelle Log (-Log) par rapport au logarithme du temps, justifie ici l'utilisation d'un modèle paramétrique de Weibull. Celui-ci permet, d'une part d'isoler l'effet du niveau d'autonomie sur l'hétérogénéité des issues dans le retour à l'emploi et, d'autre part, d'évaluer le lien entre la durée passée au chômage et les chances d'en sortir (Annexes 3 et 4). Par rapport au modèle de Cox, le modèle de Weibull permet d'estimer la dépendance du risque à l'égard de la durée passée au chômage au-delà de la période d'observation des 18 mois. Cette estimation est donnée par le paramètre de forme γ et le paramètre d'échelle λ . Si la durée passée au chômage suit une loi de Weibull, le modèle à estimer sera alors :

$$h(t|x) = \frac{\gamma}{\lambda} \left(\frac{t}{\lambda}\right)^{\gamma-1} \exp(\sum_{i=1}^n \beta_i x_i) \quad (1.2)$$

Sur la population de l'ensemble des inscrits au Pôle emploi, le paramètre de forme indique une dépendance croissante du risque en ce qui concerne la durée passée au chômage avant une transition vers tout type d'emploi ($\gamma=1,56$). La dépendance d'état est en revanche moins marquée pour les transitions vers le CDI ($\gamma=1,09$).

Les résultats, donnés par les paramètres du modèle (1.2), font apparaître des situations fort contrastées (Annexe 3) :

- le suivi profite davantage aux personnes dont l'objectif est de retrouver rapidement un emploi, quel qu'il soit, comparativement à celles qui sont à la recherche d'un emploi bien précis. Il profite également plus aux personnes ayant déjà connu des épisodes de chômage au cours des deux dernières années, indépendamment de leur durée, par rapport à celles qui, du moins récemment, n'avaient pas connu le chômage ;
- au contraire, le suivi n'augmente pas les chances des plus diplômés de trouver un emploi, voire un emploi en CDI, bien que ceux-ci aient, dans l'absolu, une plus forte probabilité que les moins (ou les non-) diplômés d'accéder à l'emploi. Les chances que le contrat de l'emploi trouvé soit à durée indéterminée sont fonction croissante du niveau de diplôme ;
- un faible salaire de réservation, inférieur à 1 800 euros, facilite l'accès à l'emploi, mais pas forcément l'accès à l'emploi en CDI. Dans ce cas, être suivi par un conseiller pendant la recherche d'emploi n'accroît pas les chances de trouver un emploi ;
- les probabilités de trouver un emploi sont nettement plus fortes pour les chômeurs indemnisés au titre de l'assurance chômage et nettement moins fortes pour les personnes qui perçoivent l'allocation spécifique (qui sont, donc, en fin de droits) ou le revenu de solidarité active ;
- les chances d'accéder à l'emploi sont fonction croissante des revenus du ménage ;
- enfin, la reprise d'emploi a plus de chances de se produire au bout de 13 mois pour l'ensemble des inscrits, mais seulement au bout de près de 24 mois pour les demandeurs d'emploi suivis. Concernant l'accès à un emploi en CDI, cette durée est carrément plus longue, de 64 et de 90 mois respectivement.

Ces effets contrastés nous incitent à penser que l'effet de l'autonomie sur la reprise d'emploi n'est pas directement lié au suivi dont bénéficient les demandeurs d'emploi, autrement dit qu'une partie importante des demandeurs d'emploi non suivis est constituée d'individus autonomes.

3. L'autonomie, une notion polysémique qui implique de multiples démarches et comportements

Les modèles de durée ont pu mettre en évidence qu'il existait une forte dépendance entre durée de chômage et niveau d'autonomie dans la recherche d'emploi. Or, par quel mécanisme le niveau d'autonomie exerce-t-il un effet sur les reprises d'emploi ? Comment expliquer le processus par lequel la variable liée au niveau d'autonomie influence l'accès à l'emploi ?

Afin de répondre à cette question, nous mobilisons les modèles à équations structurelles SEM (*Structural Equation Model*), très utilisés en psychologie sociale, et en particulier l'analyse de la médiation qui permet de décomposer l'effet total en un effet direct et un effet médiateur « intermédiaire ». Dans l'analyse de la médiation, les variables intermédiaires améliorent la compréhension des processus liant les variables indépendantes ou explicatives (le niveau d'autonomie) et les variables dépendantes ou expliquées (l'accès à l'emploi). Ce sont les effets modérateurs et médiateurs qui sont souvent mobilisés dans ce type d'analyse. Si les variables « modératrices » cherchent à expliquer les conditions qui permettent à une variable indépendante d'expliquer une variable dépendante (effet d'interaction), les variables « médiatrices » s'attachent à expliquer comment et selon quel mécanisme une variable dépendante influence une autre variable dépendante. C'est ce deuxième type de variable qui sera ici mobilisé.

Conformément à certains travaux, nous faisons l'hypothèse que cet effet médiateur peut être saisi par les comportements préparatoires et actifs de recherche d'emploi (Blau, 1994 ; Klehe *et al.*, 2016). Ainsi, il y a une médiation totale ou partielle si l'influence de l'autonomie sur l'accès à l'emploi diminue ou disparaît après le contrôle d'une ou plusieurs variables médiatrices (Baron & Kenny, 1986 ; James & Brett, 1984). En d'autres termes, ces variables médiatrices transmettent de manière plus ou moins importante l'effet du niveau d'autonomie sur l'accès à l'emploi. Une partie de l'influence du niveau d'autonomie sur l'accès à l'emploi passerait par ces variables, ce qui suppose différents niveaux de causalité. Dès lors, le niveau d'autonomie est un antécédent aux variables médiatrices qui elles-mêmes sont des antécédentes de l'accès à l'emploi. L'hypothèse de départ est que le niveau d'autonomie influence positivement les comportements actifs et préparatoires de recherche d'emploi qui agiraient à leur tour sur l'accès à l'emploi. L'effet médiateur existe si et seulement si cette hypothèse est vérifiée.

Les comportements préparatoires et actifs ont été appréhendés dans l'enquête Entrants au chômage par une question sur les actes de recherches d'emploi effectués. Dans les comportements préparatoires de recherche sont distingués les items relatifs à la recherche d'information par rapport aux offres d'emploi, par le recours au réseau personnel ou professionnel et par le développement des techniques de recherche d'emploi. Les comportements actifs, qui suivent souvent la phase préparatoire, correspondent aux items relatifs au fait de postuler sur les offres, d'envoyer des candidatures, de passer des entretiens d'embauche ou encore de s'établir à son compte. Afin de ne pas surcharger la présentation, la réalisation ou pas de ces différentes démarches sera regroupée au sein d'un score composite mesurant « l'intensité de recherche d'emploi ». Nous éclairerons néanmoins par rapport à l'influence de telle ou telle composante du score sur l'accès à l'emploi (Graphique 2).

Trois variables seront mobilisées dans le modèle SEM : d'un côté, les variables endogènes (affectées par d'autres variables), parmi lesquelles on retrouve l'intensité de recherche d'emploi (Z_i) et la durée au chômage (Y_i) et, de l'autre, la variable exogène qui correspond au niveau d'autonomie (X_i), non affectée par d'autres variables. Dans le but de vérifier l'effet médiateur de l'intensité de recherche d'emploi, quatre conditions doivent être respectées (Baron & Kenny, 1986) :

- condition 1, la variable liée au niveau d'autonomie X_i doit avoir un effet significatif sur la variable de durée au chômage Y_i . Le coefficient α_{xy} doit donc être significatif (p-value < 10 %) :

$$Y_i = \alpha_0 + \alpha_{xy}X_i + \varepsilon_{yi} \quad (2.1) ;$$

- condition 2, la variable liée au niveau d'autonomie doit avoir un effet significatif sur la ou les variables modératrices supposées Z_i . Le coefficient β_{xz} doit donc être significatif :

$$Z_i = \beta_0 + \beta_{xz}X_i + \varepsilon_{zi} \quad (2.2) ;$$

- condition 3, en contrôlant X_i , la ou les variables médiatrices supposées doivent significativement influencer la durée au chômage. Le coefficient γ_{zy} doit donc être significatif ;

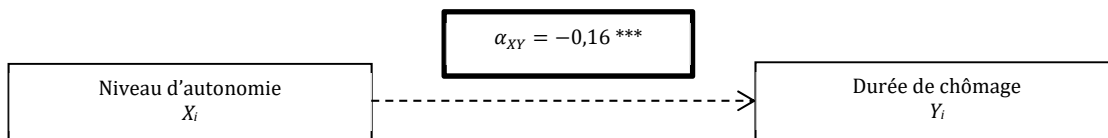
- condition 4, lorsque les effets des variables médiatrices sont contrôlés statistiquement, l'influence significative du niveau d'autonomie sur la durée passée sans emploi doit diminuer ($\alpha_{xy} > \gamma_{xy}$) dans le cas d'une médiation partielle ou disparaître ($\gamma_{xy} = 0$) dans le cas d'une médiation totale. En estimant les effets simultanés de Z_i et X_i une dernière régression permet de tester les conditions 3 et 4 :

$$Y_i = \gamma_0 + \gamma_{zy}Z_i + \gamma_{xy}X_i + \varepsilon_{yi} \quad (2.3).$$

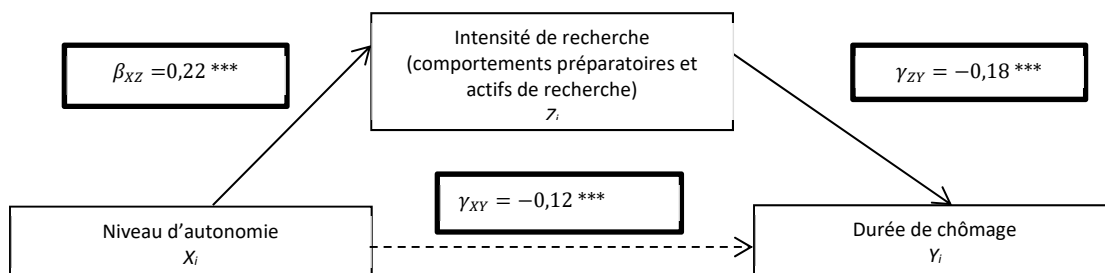
La médiation engendrée par la variable Z_i permet de décomposer l'effet total α_{xy} de la variable X_i sur Y_i en un effet direct γ_{xy} et un effet indirect $\beta_{xz} * \gamma_{zy}$, soit : $\alpha_{xy} = \gamma_{xy} + \beta_{xz} * \gamma_{zy}$.

Graphiques 2a et 2b • Rôles médiateurs des comportements préparatoires et actifs de recherche d'emploi

(a) Effet total sans effet médiateur



(b) Effets direct et indirect avec variable médiatrice



* significatif au seuil de 10 % ($\alpha = 0,1$) ; ** significatif au seuil de 5 % ($\alpha = 0,05$) ; *** significatif au seuil de 1 % ($\alpha = 0,01$).

Champ : demandeurs d'emploi suivis, en situation de recherche d'emploi au moment de la première interrogation 6 mois après leur inscription au Pôle emploi.

Lecture : les différents coefficients standardisés (après avoir centré et réduit nos variables) informent sur le niveau d'influence de chaque variable indépendante sur la variable dépendante si tous les autres prédicteurs sont constants.

Source : Pôle emploi, enquête Entrants au chômage, décembre 2016.

Le diagramme supérieur montre qu'il existe une relation négative et significative entre niveau d'autonomie et durée passée sans emploi (condition 1). L'analyse de médiation dans le diagramme inférieur montre que l'augmentation du niveau d'autonomie accroît la probabilité d'avoir intensifié sa recherche d'emploi (condition 2). Lorsque la variable composite d'intensité de recherche est décomposée, les corrélations entre le niveau d'autonomie et les différents comportements préparatoires et actifs de recherche sont les plus fortes pour les items tels qu'utiliser son réseau professionnel, répondre à des offres d'emploi, procéder à des candidatures spontanées ou prendre des dispositions pour s'établir à son compte. En contrôlant le niveau d'autonomie, les comportements préparatoires et actifs de recherche d'emploi exercent une influence négative et significative sur la durée passée au chômage (condition 3). Des analyses complémentaires montrent que l'effet (en contrôlant X_i) reste néanmoins plus important pour les comportements actifs de recherche, notamment lorsque le demandeur d'emploi procède à des candidatures spontanées. L'effet est d'autant plus fort que la candidature spontanée est combinée avec l'utilisation du réseau professionnel, d'où l'importance de la phase préparatoire de recherche. Enfin, certains comportements actifs décorrélés du niveau d'autonomie, tel que le fait de prendre contact avec une agence de travail temporaire, exercent une influence positive sur les chances d'accéder à l'emploi.

Un modèle prédisant l'accès à l'emploi a ensuite été estimé en utilisant comme prédicteurs le niveau d'autonomie et les variables médiatrices. Les résultats montrent que le niveau d'autonomie permet toujours d'expliquer l'accès à l'emploi mais que son pouvoir prédictif diminue. La condition 4 est en partie remplie dans la mesure où l'on se situe dans le cadre d'une médiation partielle. L'effet indirect est obtenu par l'expression suivante $\alpha_{xy} - \gamma_{xy} = \beta_{xz} * \gamma_{zy} > 0$ avec ici $\gamma_{xy} \neq 0$ et $\alpha_{xy} > \gamma_{xy}$. La médiation par l'intensité de recherche est donc incomplète pour expliquer l'effet du niveau d'autonomie sur la durée passée au chômage. La part de l'effet médiateur par rapport à l'effet total est de 25 %, soit $100 * (\beta_{xy} * \gamma_{zy}) / \alpha_{xy}$. La médiation partielle s'explique par la présence d'autres variables non incluses dans le modèle SEM qui seraient susceptibles d'apporter de l'information supplémentaire sur comment et pourquoi le niveau d'autonomie dans la recherche d'emploi influence la durée passée au chômage (ex : satisfaction, motivation face à la recherche d'emploi...).

Références bibliographiques

- Appay, B. (2005). *La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*. Paris : L'Harmattan.
- Aventur, F., Garigues, R., Renard, É., & Subileau, N. (2018). L'accompagnement global des demandeurs d'emploi : une réponse adaptée aux besoins d'un public particulièrement fragilisé. Pôle Emploi, *Éclairages et synthèses*, 47.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Benoit-Guilbot, O. (1990). La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et qualification sociale. *Sociologie du travail*, 4, 491-506.
- Blache, G., & Greco, D. (2017). L'accompagnement intensif des jeunes demandeurs d'emploi. Pôle emploi, *Éclairages et synthèses*, 28.
- Blau, G. (1994). Testing a 2-dimensional measure of job search behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59(2), 288-312.
- Brehm, J. W., (1966). *A theory of psychological reactance*. Oxford : Academic Press.
- Buften, G., & Kanfer, R. (2018). Job Loss and Job Search: A Social-Cognitive and Self-Regulation Perspective. Dans U.-C. Klehe & E. A.J. van Hooft (ed.), *The Oxford Handbook of Job Loss and Job Search* (p. 143-158). Oxford : Oxford University Press. [DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199764921.013.002].
- Carver, C. S., & Scheier M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. Berlin : Springer-Verlag.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Commission des Communautés européennes (2007). *Vers des principes communs de flexicurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité*. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- De Terssac, G. (2012). Autonomie et travail. Dans *Dictionnaire du travail* (p. 47-53). Paris : PUF [<hal-00846542>].
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115 [DOI: 10.1037/h0030644].
- Fondeur, Y., Fretel, A., Pillon, J.-M., Remillon, D., Tuchsirer, C., & Vivés C. (2016). Diversité et dynamiques des intermédiaires du marché du travail. Pôle emploi, *Études et recherches*, 7.

- Fretel, A., & Grimault, S. (2016). L'évaluation de l'accompagnement dans les politiques de l'emploi : stratégies et pratiques probantes. Communication au Conseil d'orientation pour l'emploi [http://www.coe.gouv.fr/IMG/pdf/Fretel-Grimault_L_evaluation_de_l_accompagnement_dans_les_politiques_d_emploi_COE_2_fevrier_VF-31_janvie_r.pdf].
- James, L. R., & Brett, J. M. (1984). Mediators, moderators, and tests of mediation. *Journal of Applied Psychology, 69*(2), 307-321.
- Klehe, U.-C., Koen, J., van Vianen, A. E.M., & van Hooft, E. A.J. (2016). How experienced autonomy can improve job seekers' motivation, job search, and chance of finding reemployment. *Journal of Vocational Behavior, 95-96*, 31-44 [DOI : 10.1016/j.jvb.2016.07.003].
- Lafargue, P. (1881). Au nom de l'autonomie. *L'égalité* (18 décembre).
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 247-264.
- Negrone, C., & Seak-Hy, L. (2017). L'autonomie dans les parcours professionnels : de quelle autonomie parle-t-on ? *Formation Emploi, 139*, 7-14.
- Seibel, C. (2008). L'accompagnement renforcé des demandeurs d'emploi, l'évaluation des expérimentations. Note commune de l'Anpe, de la Dares et de l'Unedic (n° 1).
- Servet, J.-M. (2017). Chassez l'écon par la porte, il revient par la fenêtre ! *Revue de la régulation, 21* [URL : http://journals.openedition.org/regulation/12278].
- Vergnies, J.-F. (2017). Soyez autonomes ! Condition requise pour les parcours professionnels ? *Formation Emploi, 139*, 1-2.
- Villeval, M.-C. (2016). *L'économie comportementale du marché du travail*. Paris : Les presses de Sciences Po.
- Wanberg, C. R. (2012). The individual experience of unemployment. *Annual Review of Psychology, 63*(1), 369-396 [DOI : 10.1146/annurev-psych-120710-100500].
- Zimmermann, B. (2017). Entre valorisation de soi et mise à l'épreuve de soi : les dynamiques paradoxales de l'autonomie. *Formation Emploi, 139*, 91-104.

Annexes

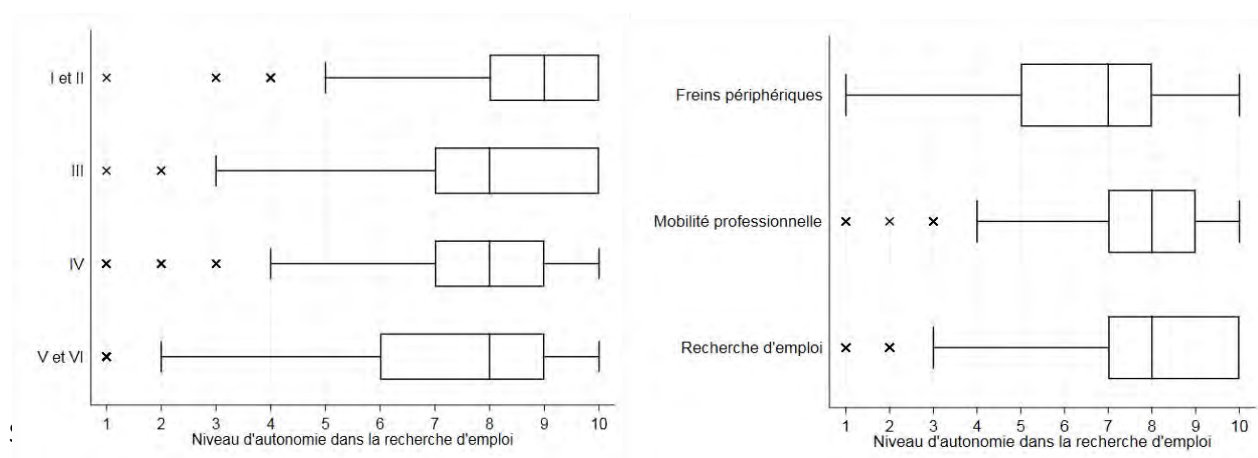
Annexe 1. Statistiques descriptives de la population étudiée

Variables / modalités	Population		
	Non suivie	Suivie	Ensemble
<i>Sexe</i>			
Femme	53,09	52,43	52,84
Homme	46,91	47,57	47,16
<i>Âge</i>			
Moins de 25 ans	29,66	21,37	26,48
[25-35[ans	38,83	41,99	40,04
[35-45[ans	13,70	15,34	14,33
[45-55[ans	11,70	14,56	12,80
55 ans et plus	6,10	6,75	6,35
<i>Niveau de formation</i>			
Niveaux I et II (Bac+3 et plus)	13,51	16,16	14,54
Niveau III (Bac+2)	10,76	12,77	11,54
Niveau IV (Bac)	23,81	23,74	23,78
Niveau V (DNP, BEP, CAP...)	51,92	47,33	50,14
<i>Handicap</i>			
Pas de handicap	93,88	93,54	93,75
Travailleur handicapé	6,12	6,46	6,25
<i>Quartier prioritaire de la ville</i>			
Non résident	86,25	86,39	86,30
Résident	13,75	13,61	13,70
<i>Passé professionnel</i>			
Emploi	50,75	55,27	52,48
Alternance emploi-chômage	12,89	19,62	19,17
Peu ou pas travaillé	30,36	25,11	28,35
<i>Projet au moment de l'inscription</i>			
Retrouver un emploi dans un métier bien identifié	43,25	42,37	42,91
Retrouver un emploi rapidement quel que soit le domaine	30,25	24,36	27,98
Faire le point sur ses objectifs professionnels	26,49	33,27	29,11
<i>Axe de travail</i>			
Recherche d'emploi	3,02	3,23	3,10
Lever des freins périphériques	16,79	14,55	19,93
Mobilité	80,19	82,22	80,97
<i>Niveau de mobilité</i>			
Peu mobile	24,31	21,71	23,31
Moyennement mobile	50,05	54,1	51,6
Très mobile	25,64	24,19	25,09
<i>Expérience dans le métier recherché</i>			
<= 2 ans d'expérience	53,36	46,45	50,71
[2-5] ans d'expérience	17,43	19,79	18,33
[6-10] ans d'expérience	17,00	17,80	17,30
> 10 ans d'expérience	12,21	15,97	13,65
<i>Conditions d'emploi</i>			
Recherche un temps partiel	9,46	8,4	9,05
Recherche un temps plein	90,54	91,6	90,95
<i>Salaire de réservation</i>			
< 1 450 euros	53,60	51,47	52,78
[1 450-1 800[euros	22,49	23,34	22,81
[1 800-2 400] euros	9,12	10,7	9,73
> 2 400 euros	6,35	7,87	6,93
<i>Indemnisation</i>			
Aucune indemnisation	47,40	40,96	44,93
ARE	34,44	38,58	36,03
RSA ou ASS	18,16	20,47	19,05

Revenu du ménage			
< 1 000 euros	27,35	29,18	28,05
[1 000-2 000[euros	34,63	34,23	34,47
[2 000-3 000[euros	17,01	17,8	17,31
3 000 euros et plus	11,15	11,39	11,24
NSP / NR	9,87	7,41	8,92
Effectifs (échantillon – effectifs non redressés)	268 194 (6 268)	166 620 (4 265)	434 814 (10 533)

Source : Pôle emploi, enquête *Entrants au chômage*, décembre 2016.

Annexe 2. Dispersion du niveau d'autonomie selon les caractéristiques des demandeurs d'emploi (niveau de formation ; axe de travail)



Annexe 3. Modèles de régression paramétrique (Weibull)

Champs	Transition vers l'emploi		Transition vers un CDI	
	Ensemble des inscrits (1)	Demandeurs d'emploi suivis (2)	Ensemble des inscrits (3)	Demandeurs d'emploi suivis (4)
<i>Niveau d'autonomie dans la recherche d'emploi</i>				
1 ^{er} tercile	nr	0,73 (***)	nr	0,83 (**)
2 ^{ème} tercile	Réf.			
3 ^{ème} tercile	nr	1,27 (***)	nr	1,15 (*)
<i>Sexe</i>				
Femme	Réf.			
Homme	0,80 (***)	0,77 (***)	0,85 (***)	0,74 (***)
<i>Âge</i>				
Moins de 25 ans	1,1	1,18 (*)	0,94	1,01
[25-35[ans	Réf.			
[35-45[ans	0,93	0,93	0,88 (*)	0,85
[45-55[ans	0,75 (***)	0,82 (*)	0,82 (***)	0,88
55 ans et plus	0,35 (***)	0,38 (***)	0,40 (***)	0,31 (***)
<i>Niveau de formation</i>				
Niveau I et II (Bac+3 et plus)	1,21 (**)	1,14	1,46 (***)	1,43 (***)
Niveau III (Bac+2)	1,21 (**)	1,14	1,41 (***)	1,39 (***)
Niveau IV (Bac)	1,17 (***)	1,14	1,04	1,04
Niveau V (DNP, BEP, CAP...)	Réf.			
<i>Handicap</i>				
Pas de handicap	Réf.			
Travailleur handicapé	0,55 (***)	0,57 (***)	0,71 (***)	0,67 (**)
<i>Quartier prioritaire de la ville</i>				
Non résident	Réf.			
Résident	0,80 (***)	0,81 (**)	0,78 (***)	0,72 (***)
<i>Passé professionnel</i>				
Emploi régulier avant chômage	Réf.			
Plusieurs emplois avant chômage	1,13 (*)	1,1	0,93	1,04
Alternance emploi-chômage	1,19 (**)	0,99	0,81 (***)	0,81 (**)
A travaillé brièvement / occasionnellement	0,98	1,19	0,76 (***)	0,79 (*)
N'a jamais vraiment travaillé (fin d'études)	0,78 (**)	1,02	0,92	1,13
N'a jamais vraiment travaillé (autres)	0,36 (***)	0,52 (***)	0,53 (***)	0,75
<i>Durée d'inscription en catégorie A, B ou C au cours des 24 derniers mois</i>				
Aucune inscription	Réf.			
1 à 3 mois	1,30 (***)	1,47 (***)	0,95	1,13
3 à 6 mois	1,24 (***)	1,30 (**)	1,07	1,21 (*)
6 à 12 mois	1,18 (**)	1,34 (***)	1,06	1,22 (*)
Plus de 12 mois	1,16 (*)	1,32 (**)	0,9	0,92
<i>Motif d'inscription au Pôle emploi</i>				
Fin d'études/formation	1,05	1,02	1,14 (*)	0,88
Fin de contrat	Réf.			
Licenciement/Rupture conventionnelle à l'initiative de l'employeur	0,6 (***)	0,63 (***)	1,13 (*)	1,06
Démission/Rupture conventionnelle à l'initiative de l'employé	0,88 (*)	0,9	1,23 (***)	1,29 (**)
Fin de congés / Maladie	0,64 (***)	0,60 (***)	0,9	0,96
<i>Projet au moment de l'inscription</i>				
Retrouver un emploi dans un métier bien identifié	Réf.			
Retrouver un emploi rapidement quel que soit le domaine	1,27 (***)	1,60 (***)	0,92	1,02
Faire le point sur ses objectifs professionnels	0,61 (***)	0,77 (***)	0,82 (***)	0,99
<i>Axe de travail</i>				
Recherche d'emploi	Réf.			
Levée des freins périphériques	0,58 (***)	0,59 (**)	0,78	0,58 (*)
Mobilité	1,07	1,04	1,13 (**)	1,23 (**)
<i>Niveau de mobilité</i>				
Peu mobile	0,84 (***)	0,80 (**)	0,90 (*)	0,92
Moyennement mobile	Réf.			

Très mobile	1,13 (**)	1,11	1,08	1,03
<i>Expérience dans le métier recherché</i>				
<= 2 ans d'expérience	Réf.			
[2-5] ans d'expérience	1,17 (**)	1,17 (*)	0,94	0,92
[6-10] ans d'expérience	1,23 (***)	1,23 (**)	0,97	1,02
> 10 ans d'expérience	1,11	1,23 (*)	1,09	1,11
<i>Quotité de travail recherchée</i>				
Temps partiel	0,63 (***)	0,59 (***)	0,82 (**)	0,8
Temps plein	Réf.			
<i>Salaire de réservation</i>				
< 1 450 euros	Réf.			
[1 450-1 800[euros	1,1	1,06	1,25 (***)	1,26 (***)
[1 800-2400] euros	0,96	1,01	1,23 (***)	1,23 (*)
> 2 400 euros	0,70 (***)	0,59 (***)	1,23 (**)	1,16
<i>Situation matrimoniale</i>				
Célibataire	Réf.			
Marié/ en concubinage – conjoint en emploi	0,78 (***)	0,77 (***)	1,12 (**)	1,08
Marié/ en concubinage – conjoint sans emploi	0,91	0,88	1,1	1,07
<i>Nombre d'enfants à charge</i>				
Aucun	Réf.			
1 enfant	0,84 (**)	0,99	0,94	1,05
2 enfants et plus	0,80 (***)	0,92	0,92	1,02
<i>Indemnisation</i>				
Aucune indemnisation	Réf.			
ARE	1,22 (***)	1,22 (***)	1,52 (***)	1,45 (***)
RSA ou ASS	0,59 (***)	0,63 (***)	1,02	0,95
<i>Revenu du ménage</i>				
< 1 000 euros	0,48 (***)	0,66 (***)	0,74 (***)	0,74 (***)
[1 000-2 000[euros	Réf.			
[2 000-3 000[euros	1,22 (***)	1,22 (*)	1,08	0,91
3 000 euros et plus	1,55 (***)	1,49 (***)	1,24 (***)	1,23 (**)
<i>Terme d'hétérogénéité inobservée "sensibilité" (ϑ) (i)</i>	1,24 (***)	1,06 (***)	-	-
<i>Paramètre de forme (shape-γ) (ii)</i>	1,56	1,6	1,09	1,2
<i>Paramètre d'échelle (scale-λ) (iii)</i>	12,96	24,16	62,12	96,72

LR test of theta=0 : Prob >= chibar2 = 0.000.

* significatif au seuil de 10 % ($\alpha = 0,1$) ; ** significatif au seuil de 5 % ($\alpha = 0,05$) ; *** significatif au seuil de 1 % ($\alpha = 0,01$).

Lecture : les résultats sont exprimés en termes de rapport des risques instantanés (exp β) : pour l'ensemble des inscrits, le fait d'avoir un niveau bac+3 et plus augmente de 21 % le risque instantané de retrouver un emploi, toutes choses égales par ailleurs, par rapport aux niveaux infra bac (référence).

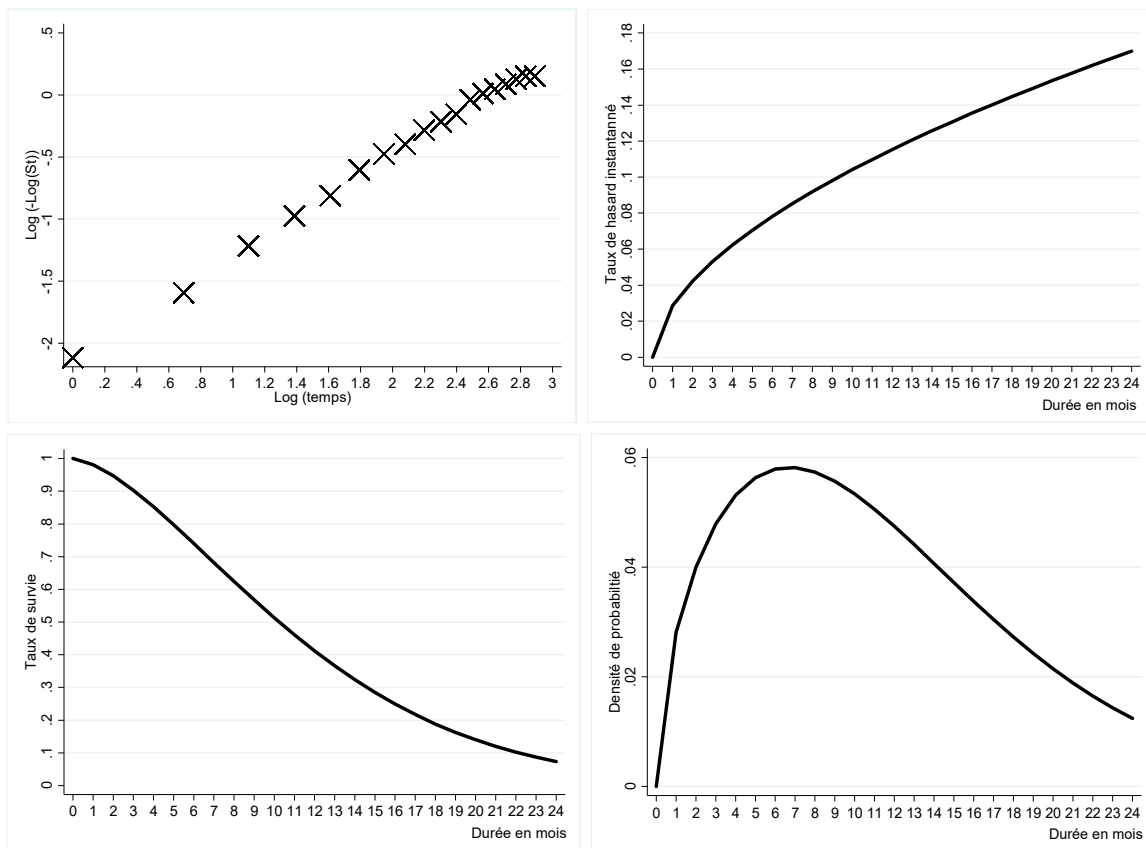
(i) rejet de l'hypothèse $\theta=0$, des variables inobservables influencent positivement le taux de sortie du chômage vers l'emploi ;

(ii) $\gamma > 1$, le taux de reprise d'emploi augmente de manière monotone avec le temps ;

(iii) le paramètre d'échelle indique quand la reprise d'emploi a le plus de chance de se produire (63 % de la population à risque), soit ici au bout de 13,27 mois pour l'ensemble des inscrits.

Source : Pôle emploi, enquête Entrants au chômage, décembre 2016.

Annexe 4. Log(-Log(S(t))) sur Log de temps et estimation des fonctions de « hazard » instantanée $h(t)$, de survie $S(t)$ et de densité $f(t)$ avec prédiction du retour à l'emploi sur 24 mois après inscription



Lecture : la fonction de risque instantané $h(t)$ caractérise la probabilité que le retour à l'emploi se produira dans un intervalle de temps $[t ; (t+\Delta t)]$, conditionnellement au fait d'être resté sans emploi jusqu'au temps t . La fonction de survie $S(t)$ est la probabilité que l'évènement ne se produira pas avant le temps t . La fonction de densité $f(t)$ représente la probabilité de retrouver un emploi après l'instant t dans un intervalle de temps $[t ; (t+\Delta t)]$.

Source : Pôle emploi, enquête Entrants au chômage, décembre 2016.

Conférences conclusives

Synthèse des ateliers

*Céline Gasquet**

Bonjour, comme Jean-François, je ne vais pas respecter la consigne : je ne vais pas réellement faire une synthèse des ateliers... car l'exercice est trop difficile ! Je vais plutôt vous faire part de quelques impressions, de quelques réactions. Je vous demande donc de m'excuser par avance car cela sera parcellaire, pas vraiment structuré et incomplet. Attention qu'il n'y ait pas de malentendus, les papiers dont je ne vais pas parler ne sont pas les papiers qui ne m'ont pas plu ! Et par ailleurs, je vous prie là aussi de m'excuser mais les papiers dont je vais parler vont être un peu « mal traités » : je vais le faire de façon très succincte, en ne donnant pas à voir tous leurs résultats et toute leur richesse.

Mon intervention sera structurée en 4 points mais avant de démarrer ma première réaction porte sur la notion de qualification. Le titre même des JDL était, je le rappelle « Qualification et parcours. Qualification des parcours ». La qualification est en effet au cœur d'enjeux toujours importants, ne serait-ce qu'en lien avec le développement de la notion de compétence, même si l'on sait depuis longtemps qu'il y a plus complémentarité entre les deux qu'opposition, comme l'avait déjà bien dit Hugues Bertrand, dans des propos repris hier matin en introduction par Florence Lefresne. Et pourtant, mon impression globale après ces deux journées est que les questions relatives à la qualification ont été très peu présentes, aussi bien dans les articles présentés que lors des débats. Je suis un peu surprise car lors de sa conférence introductive Pascal Caillaud avait bien mis en avant les enjeux existants actuellement autour de cette notion, en lien notamment avec la transformation de la politique de certifications et de son côté Sylvie Monchatre nous avait même dit que la lutte pour la qualification était bel et bien là. Mais je n'ai pas d'explication à cette absence...

Ce constat explique donc que mes réactions portent plutôt sur des questions relatives aux parcours et à la qualification de ces parcours.

Première réaction donc, sur le sens et la qualification des parcours.

Cela renvoie à des enjeux soulignés par Florence Lefresne en introduction quant au vocabulaire utilisé et derrière aux cadres théoriques mobilisés. Comme elle nous l'a dit, parler précarité-stabilité-exclusion n'est pas la même chose que parler choix-liberté-autonomie. Cela renvoie également à une autre dimension qu'elle a soulignée : celle du périmètre, de la délimitation des parcours et notamment de l'identification des points saillants qui prennent ou pas un sens selon qui les regarde.

Plusieurs travaux de typologie, que Jean-François devra donc rajouter à sa liste dans le cadre de l'exercice de bilan des typologies des JDL, et de « typologie des typologies » très intéressant qu'il nous a présenté hier, nous ont donc été présentés. Les questions sont alors : comment nomme-t-on chacun des types identifiés ? Comment les interprète-t-on ? Comment donne-t-on du sens aux enchaînements d'évènements ?

Quelques exemples pour illustrer ce point.

Tout d'abord le papier de **G. Houdeville, R. Perrier et C. Suand** présenté dans l'atelier 6. Les auteurs présentent une étude qualitative sur le service civique et cherchent à comprendre la façon dont le service civique s'inscrit dans le parcours des jeunes et à voir dans quelle mesure leurs motivations sont « conformes » à la philosophie même et aux objectifs du dispositif, à savoir le vivre ensemble, la

* Directrice scientifique du Céreq.

citoyenneté, l'intérêt général. Trois sens très différents d'un même événement, le passage par un service civique, sont ainsi dégagés par les auteurs : l'opportunité de passer au travail, de trouver une place ; l'opportunité de faire une pause, de réfléchir ; l'opportunité de renforcer encore plus son capital pour l'après.

De son côté, autre exemple, **Valérie Gosseume** dans l'atelier 1, nous a présenté une étude à la fois quanti et quali, de suivi des salariés bénéficiaires d'un dispositif spécifique de formation (une charte de continuité professionnelle des salariés signée entre l'Etat et la Région avec un volet défensif puis un volet offensif) visant à faciliter le maintien en emploi. L'auteur repère trois trajectoires différentes, c'est-à-dire trois sens différents donnés à ce passage par un même dispositif : la reconnaissance ; la mise en mouvement ; un effet statique.

Dans le travail de **Christine Fournier, Alexandra d'Agostino et Camille Stéphanus**, présenté dans l'atelier 7, il est question de la façon dont on qualifie un parcours (Jean-François hier s'est demandé si l'on parlerait encore aujourd'hui de parcours « de galère » comme il a pu le retrouver en rebalayant l'ensemble des typologies de parcours présentées aux JDL) et des variables que l'on peut mobiliser pour le faire. Les auteurs cherchent dans ce travail à observer des parcours un peu « hors norme », ce qu'ils appellent l'emploi éclaté, c'est-à-dire le fait de ne pas avoir d'employeur unique et durable. Et ils mettent en évidence que ces parcours ne peuvent pas être réduits à des parcours que l'on qualifierait de précaires.

Enfin, dernière exemple, le papier de **Philippe Lemistre** sur l'enseignement supérieur présenté dans l'atelier 3, cherche à caractériser des trajectoires qu'il qualifie d'inclusives, considérant qu'une trajectoire inclusive est celle qui permet aux moins dotés socialement d'accéder à un diplôme du supérieur. À partir de cette définition, l'auteur choisit des critères statistiques permettant de distinguer les trajectoires, ces critères pouvant comme toujours être discutés.

Ma deuxième réaction porte sur la notion de bifurcation.

Plusieurs travaux présentés dans le cadre de ces JDL ont porté sur ces événements critiques, ces *turning point*, ces bifurcations ; ce qui constitue une différence avec le bilan des précédentes années réalisé par Jean-François qui pointait au contraire que ce genre d'analyse était peu fréquent. La question est souvent de savoir s'il y a rupture ou pas. À quel moment dit-on qu'il y a réellement une reconversion ? Quelles permanences peut-on observer dans la rupture ? Et quelle temporalité de ces événements ? Ne constituent-ils pas en tant que tels de véritables processus ?

Là aussi je retiendrai quelques exemples pour illustrer cette dimension des parcours.

Ludivine Legros dans l'atelier 2 s'est ainsi intéressée à la reconversion des élites managériales issues des grandes écoles *via* une approche qualitative. Les personnes rencontrées qualifient leur parcours de reconversion mais l'auteur montre que derrière cette « reconversion » se cache en réalité une permanence de certains éléments comme l'excellence scolaire, la réutilisation de compétences acquises ou encore le poids du réseau.

De leur côté **Nadia Lamamra, Roberto Besozzi et Barbara Duc** dans l'atelier 2 s'intéressent aux parcours des formateurs en entreprise, dans le cas de la Suisse, en croisant des éléments objectifs de leur trajectoire et un récit subjectif. Dans le cas de ces professionnels, les auteurs mettent en évidence que le passage par cette nouvelle fonction constitue pour certains une réelle bifurcation dans leur parcours, une réorientation, leur permettant de se forger une nouvelle identité professionnelle.

Cette question des bifurcations n'est pas appréhendée que dans les parcours professionnels, elle l'est aussi pour les parcours de formation. Ainsi, **Cédric Hugué et Tristan Poullaouec** dans l'atelier 3 se sont intéressés à l'échec dans l'enseignement supérieur et plutôt que de recourir aux indicateurs traditionnels d'échec en première année et d'obtention de la licence en trois ou quatre ans ils

préfèrent parler de rupture universitaire, en référence à la notion de rupture scolaire de M. Millet et D. Thin et à ses trois dimensions, scolaires, familiales et institutionnelles. En passant on pourra remarquer qu'un atelier entier de ces JDL était consacré à l'enseignement supérieur, alors que par le passé les travaux sur le supérieur étaient très peu présents dans les JDL, comme nous l'a dit en conférence introductive hier Jean-François.

Ma troisième réaction concerne les déterminants des parcours, avec évidemment, et à juste titre, une place centrale accordée à la formation mais également le constat, comme dans le bilan réalisé par Jean-François, que les éléments de contexte mériteraient sans doute plus d'attention.

Plusieurs travaux s'intéressent à l'importance et l'influence des acteurs.

C'est le cas par exemple de **Marie-Hélène Jacques** dans l'atelier 4 qui s'intéresse au rôle des soutiens sociaux dans les parcours des apprentis. Par les modalités de reconnaissance que ces personnes accordent, ou pas, aux apprentis elles contribuent directement à leur accès, ou pas, à la qualification.

De leur côté **Alexandra d'Agostino, Lisa Baghioni, Laure Gayraud, Agnès Legay, Aline Valette** se sont intéressées au rôle des acteurs en charge de la mise en œuvre sur les territoires du CEP, ce dispositif visant à accompagner l'individu dans son parcours et son projet professionnel.

Les travaux présentés ont aussi rappelé l'influence toujours aussi déterminante des origines sociales.

C'est notamment le cas de **Philippe Lemistre** à propos des trajectoires dans le supérieur qui rappelle qu'à diplôme donné le parcours d'étude dans le supérieur est déterminant socialement, même s'il existe des trajectoires inclusives, comme on l'a déjà souligné.

Dans le papier déjà évoqué de **Cédric Huguée et Tristan Poullaouec**, l'influence des origines sociales est également rappelée : parmi les jeunes ayant connu une rupture universitaire, 30 % ont au moins un parent employé et 20 % ont des parents ouvriers ou inactifs. Mais les auteurs insistent également sur l'influence conjuguée des origines sociales et des origines scolaires : 36 % des jeunes ayant connu une rupture universitaire étaient parmi la moitié des élèves les plus en difficulté en mathématique et en français lors de l'entrée en sixième.

Les papiers présentés ont surtout analysé l'influence du diplôme et du parcours de formation sur les parcours professionnels.

Le niveau de diplôme peut ainsi avoir un effet sur le sens d'un événement dans un parcours. Pour reprendre le travail sur le service civique de **G. Houdeville, R. Perrier et C. Suand** déjà évoqué, le sens pris par cet événement dans la trajectoire est avant tout relié au passé scolaire des jeunes. Pour les plus éloignés, ceux sortis le plus précocement, c'est l'occasion de trouver une place. Pour ceux ayant une scolarité plus longue c'est un temps de pause. Et c'est pour les diplômés du supérieur que ce passage par un service civique peut constituer une stratégie pour renforcer son capital.

S'intéresser à l'influence de la formation c'est aussi analyser l'effet de la formation continue et là les travaux conduisent plutôt à un bilan mitigé... Ainsi les analyses économétriques de **Guillemette de Larquier et Delphine Remillon** présentées dans l'atelier 1, conduisent à une absence d'effet de la formation à l'embauche pour de nouveaux entrants sur leur stabilité ultérieure, les auteurs soulignant que la stabilité favoriserait le passage par une formation plutôt que l'inverse...

De leur côté **Ekaterina Melnik-Olive et Camille Stephanus**, dans l'atelier 1 également, ont travaillé à partir de l'enquête DEFIS sur les salariés contraints de quitter leur emploi et montrent que ces salariés sont les moins formés dans le cadre de leur travail, se demandant si les employeurs auraient tendance à moins former ceux dont on sait que l'on va se séparer...

Mais la formation continue des salariés peut avoir d'autres effets, et notamment en termes de reconnaissance ; cette notion de reconnaissance étant fondamentale, comme rappelé par Hugues Bertrand dans ses propos repris hier par Florence Lefresne.

Cette question de la reconnaissance est ainsi traitée dans le papier de **Valérie Gosseume** déjà évoqué dans le cadre duquel elle a identifié une trajectoire de reconnaissance pour certains salariés ayant bénéficié du dispositif de formation étudié, que la reconnaissance soit personnelle (*via* l'obtention d'une certification par exemple) ou professionnelle grâce à un changement de poste.

Ces enjeux de reconnaissance ont été abordés par plusieurs autres articles et dépassent la question de la formation continue. Ainsi, les parcours d'apprentis étudiés par **Marie-Hélène Jacques** et déjà évoqués prennent en compte cette question de la reconnaissance dans ses différentes dimensions et font le lien entre reconnaissance et qualification puisque l'auteur montre que les modalités de cette reconnaissance dont font l'objet les jeunes conduisent à une qualification avérée ou à une qualification fragile voire à un déni de qualification.

Mon quatrième point concerne certains zooms, certains parcours particuliers qui nous ont été donnés à voir au cours de ces deux journées. C'est par exemple le cas des professionnels de santé, étudiés par **Stéphane Brissy**. Dans le secteur de la santé la qualification a une valeur centrale et une fonction normative visant à s'assurer que l'exercice professionnel est compatible avec les objectifs de santé publique. L'auteur questionne alors les parcours de ces professionnels de santé, au-delà de l'obtention de leur diplôme qui certes leur procure une qualification professionnelle mais qu'ils se doivent ensuite d'entretenir.

Autres parcours spécifiques, ceux des diplômés des filières universitaires du sport étudiés par **Sandrine Knobé, Anne Benoît et Lilian Pichot** et pour lesquels la multiquilification est centrale.

Pierre-Yves Bernard, Pauline David et Céline Jacob (atelier 6) se sont eux intéressés aux écoles de production et *via* une approche ethnosociologique mettent en avant certaines tensions qui viennent directement interroger la notion de qualification. Ces écoles très particulières qui se développent depuis les années 2000 (même si historiquement leur origine remonte aux ateliers d'apprentissage créés à la fin du XIX^e siècle) sont fondées sur le principe d'un apprentissage professionnel en situation de production pour les clients. Les tensions qui sont mises en évidence concernent notamment la conciliation entre une formation aux gestes professionnels et une formation sur les qualifications sociales. Elles relèvent aussi de l'articulation entre l'objectif d'apprendre un métier et celui d'obtenir un diplôme, conduisant les auteurs à poser explicitement la question de ce que signifie accéder à la qualification : apprendre un métier ou obtenir un diplôme ?

Enfin, mes dernières réactions concernent les méthodologies déployées.

Ce point aurait mérité d'être largement plus développé mais faute de temps de préparation et de recul nécessaire pour un bilan critique je me contenterais de quelques remarques.

Je commencerais par souligner la diversité des disciplines mobilisées et en particulier l'intérêt de mobiliser le droit.

J'évoquerais aussi tout l'apport des approches conciliant quanti et quali.

Je soulignerais le fait que de nombreuses typologies ont été présentées ; à rajouter au bilan réalisé par Jean-François.

J'évoquerais également la diversité des sources et données mobilisées : entretiens, données administratives, données d'enquêtes ad hoc, etc.

Et pour terminer je voudrais souligner les enjeux soulevés par les choix méthodologiques et notre capacité à recueillir les bonnes données selon la question posée et à prendre en compte les transformations en cours. Quelques exemples pour illustrer. Tout d'abord la thèse de Louise Fauvarque-Gobin qui cherche à appréhender de nouvelles formes d'emploi comme le portage salarial, les coopératives d'activité et d'emploi, les auto-entrepreneurs des plateformes collaboratives, les vendeurs à domicile indépendants. Autre exemple, les travaux déjà évoqués de **Christine Fournier, Alexandra d'Agostino et Camille Stéphanus** dont le choix pour appréhender l'emploi éclaté de ne retenir que ceux ayant deux employeurs au moins a été questionné devant la multiplication des situations où les individus enchaînent des CDD courts mais avec le même employeur. De même les travaux de **Guillaume Blanche et Nicolas Prokovas** qui tentent d'appréhender l'autonomie des individus dans leur recherche d'emploi : question centrale dans notre société où la pression à une telle autonomie est forte mais question extrêmement difficile à appréhender comment en ont témoigné les différents échanges suite à la présentation de leur étude.

Merci pour votre attention et tous mes remerciements aux organisateurs et aux intervenants.

Conférence conclusive

José Rose*

En clin d'œil à notre hôte, je commencerai par une formule à la Coluche : c'est l'histoire d'un mec. Le mien, s'appelle Joseph, il est réceptionniste et j'ai fait sa connaissance en rentrant à l'hôtel hier soir. Ce matin, je lui ai posé trois questions en pensant à notre colloque. Je lui ai d'abord demandé sa qualification : il m'a répondu « *je suis psychologue, je viens de terminer ma thèse* ». Je lui ai ensuite suggéré d'évoquer brièvement son parcours et il m'a dit en substance « *je suis content de mon parcours, j'ai atteint le but que je m'étais fixé en arrivant en France. J'ai eu des difficultés mais j'y suis arrivé. J'ai dû travailler pendant les études mais j'ai évité les petits boulots. A l'hôtel, c'est parfait, je peux travailler la nuit. Je ne me suis pas dispersé. Et j'ai des perspectives. Je viens de trouver un temps partiel à Paris comme psychologue mais je garderai mon emploi à l'hôtel* ». Enfin, je l'ai interrogé sur le lien entre sa qualification et son parcours. Entre deux services de petit-déjeuner, il m'a précisé : « *Si c'est aujourd'hui à l'hôtel aucun lien. Si c'est dans mon emploi à venir, il est étroit puisque je vais faire ce que j'ai appris à faire* ».

Chacun interprétera à sa façon ce fragment d'entretien qui n'a d'autre valeur qu'anecdotique. Pour ma part, et sans succomber aux généralisations abusives, j'en ai tiré quelques conjectures faisant écho à nos journées d'études : les personnes ne sont pas forcément ce que l'on croit ; la qualification renvoie spontanément au statut et au diplôme ; le parcours est d'abord une histoire que l'on raconte et qui, au-delà des événements vécus, a une ligne, un but, une cohérence même ; le lien entre qualification et parcours se formule spontanément en termes d'adéquation.

J'avais ainsi une première balise pour mon exposé. La seconde était présente dans le titre même de ces XXV^{es} journées du longitudinal qui combinent qualification et parcours. Au risque de surprendre, j'ai décidé de prendre ce titre au pied de la lettre en proposant un cadre de réflexion sur les rapports possibles entre qualification et parcours.

Je commencerai par apporter quelques précisions sur chacun de ces deux termes avant d'examiner la variété de leurs rapports pour conclure par des réflexions prospectives. Contrairement à Céline Gasquet qui vient de nous proposer une synthèse des communications, je ne m'y référerai pas explicitement en espérant seulement que certains auteurs s'y retrouvent tandis que d'autres pourront poursuivre la réflexion à leur manière.

Encore deux remarques générales avant de commencer. La première pour signaler que les deux sujets ici évoqués ont été régulièrement traités aux cours des journées du longitudinal mais séparément. J'ai ainsi retrouvé un article de *Formation Emploi* évoquant la question des parcours à travers un entretien avec Alain Degenne et moi-même conduit par Christine Fournier à l'occasion des VI^{es} journées du longitudinal. Était notamment soulignée l'importance du travail de définition et de mesure de cette notion et les conceptions implicites du temps et du sujet qu'elle révèle chez les chercheurs. La singularité de ces XXV^{es} journées est de mettre en rapport ces deux notions, ce qui permet de faire émerger de nouveaux résultats de recherche et de mettre en valeur les deux grands dispositifs d'enquêtes du Céreq que sont les enquêtes Génération et le Defis.

La seconde remarque est un rappel des risques de dépendance des chercheurs à l'égard des commanditaires et des contextes politiques et institutionnels dans lesquels ils travaillent. Ces contextes surdéterminent souvent les objets de recherche, les termes dans lesquels ils se formulent

* LEST-CNRS, Aix-Marseille université.

mais aussi les interprétations qui sont faites. À cela s'ajoute une seconde dépendance à l'égard des sources disponibles et des outils utilisés, lesquels peuvent avoir un effet directeur décisif sur les analyses. C'est ainsi que les enquêtes Génération peuvent favoriser les approches en termes de parcours et les interprétations à partir des caractéristiques personnelles, notamment la formation initiale suivie, qui sont particulièrement bien renseignées dans les enquêtes. Avoir conscience de ces risques est un garde-fou pour adopter une posture de recherche rigoureuse.

Clarification

Ces deux termes de qualification et de parcours ont une multiplicité d'acceptions qu'il est exclu d'analyser précisément ici. On se contentera donc de souligner certains éléments de définition utiles lorsqu'on envisage de mettre en rapport ces deux notions. On le sait, ce moment de définition des notions est essentiel dans le travail des chercheurs qui se confrontent tous à la difficulté de s'abstraire des catégories spontanées ou de celles de l'action publique pour élaborer des concepts signifiants et logiquement articulés entre eux.

Qualification

Cette notion a une longue histoire dont les épisodes sont bien connus et l'on se contentera de citer certains éléments de débat qui peuvent servir aujourd'hui lorsqu'on entend inscrire la qualification dans les parcours. Trois types de distinctions sont souvent mises en avant dans ce travail d'explicitation de la notion.

La première est l'opposition traditionnellement associée au duo Friedman-Naville qui proposent des approches différentes de la qualification, l'une développant un point de vue plutôt substantialiste présentant la qualification comme une qualité individuelle à acquérir, l'autre une approche plus relationnelle de la qualification entendue comme processus et rapport social. Outre que cette distinction n'est peut-être pas aussi nette que cela chez ces auteurs, on peut se demander si une analyse en termes de parcours n'incite pas plutôt à articuler qu'à opposer ces deux approches en considérant la qualification à la fois comme une qualité substantielle et comme un rapport social.

La deuxième est la distinction entre trois objets de la qualification : la personne et ses acquis de formation et d'expérience, la formation et les diplômes et certifications attenantes, l'emploi et la classification qui lui est associée. Pour analyser les parcours, on gagnerait sans doute à combiner ces trois objets voire à en isoler un autre pour mettre l'accent sur l'activité de travail proprement dite et la qualification qu'elle suppose. Quant à la troisième distinction, elle oppose deux facettes de la qualification, l'une qui l'analyse comme un acquis et un attribut et l'autre comme un processus d'acquisition. On peut dire à la fois « je suis qualifié » et « je me qualifie » comme on dit « je suis expérimenté » et « j'acquiers de l'expérience ».

À cela s'ajoutent des considérations concernant la dynamique des qualifications. Il convient d'abord de souligner la diversité des formes d'acquisition de la qualification qui vont de la formation initiale à l'expérience professionnelle en passant par l'apprentissage et la formation tout au long de la vie qu'elle soit formelle ou non. Chacun de ces éléments contribue spécifiquement à la construction de la qualification et se développe différemment aux divers moments des parcours personnels.

Dans cette dynamique des qualifications, il convient également d'analyser la façon dont elles sont reconnues. Les qualifications acquises par la formation ont en effet des espaces de reconnaissance différents à l'instar de ce que la théorie du capital humain avait souligné en distinguant formation générale et spécifique. De plus, cette reconnaissance prend des formes différentes telles l'inscription des formations dans des grilles de classification ou leur appréciation dans des espaces de confiance, les jugements de réputation ou les dispositifs de labellisation. Cette question est un enjeu important lors de certaines étapes du parcours professionnel.

Se posent enfin des questions d'analyse. La première est celle de la mesure de la qualification. Pour ce faire, il convient de trouver une unité de mesure et la distinction ancienne entre travail simple et complexe ne suffit pas. De même, l'activité de mesure effectuée par les statisticiens n'est pas toujours satisfaisante comme en atteste la distinction contestable entre travail qualifié et non qualifié ou l'utilisation de la catégorie de non diplômé identifiée à celle de non qualifié. De plus, les pouvoirs publics interviennent dans ce travail de mesure en ciblant par exemple certaines de leurs actions sur « les jeunes non qualifiés ». Une explicitation de la façon de mesurer la qualification s'impose particulièrement lorsqu'on analyse des parcours et cela pose des problèmes méthodologiques que nombre de communicants abordent.

La seconde question d'analyse a trait à la généalogie de la notion de qualification qu'il n'est pas aisé de résumer en quelques mots. Cette notion, finalement assez récente, a d'abord été une référence majeure durant plusieurs décennies lorsque les conventions collectives de branches et les grilles de classification des grandes entreprises occupaient une place majeure. Puis la notion a été remise en cause et supplantée par celle de compétences qui reste très utilisée aujourd'hui tandis que certains auteurs se sont demandé, comme cela a été évoqué en début de colloque, s'il n'était pas envisageable d'articuler les deux notions, voire d'englober l'une dans l'autre. Enfin, certains indices laissent entrevoir la renaissance de la notion de qualification comme le suggère par exemple l'usage de la notion de droit à la qualification par les juristes ou celui de parcours qualifiants.

Parcours

La notion de parcours s'est imposée ces dernières années dans le débat public comme dans les politiques publiques et les travaux des chercheurs.

Comme la plupart des notions, elle est à multiples facettes. Dans sa simple dénomination – trajectoire, itinéraire, chemin – elle exprime plusieurs façons de concevoir le déroulement et la destination même de ce parcours. Et ceci révèle une certaine conception du temps dans la mesure où l'on peut analyser les parcours sur le court ou sur le long terme, les considérer comme linéaires ou scandés de ruptures. Le parcours est ainsi une façon d'articuler passé, présent et avenir et aussi de combiner le temps objectif – la fameuse flèche du temps qui n'est tout de même pas aussi continue qu'on ne le pense – et le temps subjectif qui correspond à la façon dont chacun le vit. Il faudrait par ailleurs ajouter à ce temps des personnes celui des institutions qui n'est pas du même ordre. Le parcours est également une articulation entre les temporalités de la vie, un rapport d'intentions et de ressources, une construction du sujet dans un contexte social qui influence le rapport au temps des personnes, par exemple lorsque les pouvoirs publics enjoignent les jeunes à construire un projet, étape supposée indispensable dans le développement d'un parcours d'insertion. Autant d'idées parfois esquissées dans les communications mais qu'il conviendrait de traiter plus méthodiquement.

C'est ensuite une notion qui s'applique à différents objets et l'on parle ainsi de parcours scolaire et de formation, de parcours professionnel, de parcours personnel, de parcours de vie et même de soins. C'est enfin une notion qui se décline de diverses manières. On peut ainsi opposer parcours typiques ou atypiques, parcours linéaires ou hachés et mettre l'accent sur la continuité d'une carrière ou sur les bifurcations. À partir de la grande variété des parcours individuels, il s'avère bien difficile de construire des parcours types.

Il faut enfin souligner le fait que la notion de parcours n'est pas facile à délimiter. Elle a certes une dimension avant tout individuelle, un parcours étant toujours personnel et enchaînant des instants vécus qui font ou non événement, des faits et des façons de les vivre. En ce sens, le parcours dépend de la capacité de chaque personne à s'approprier les ressources dont elle dispose, à réagir aux situations, à développer des actions, à décider, de sa capacité à définir une stratégie ou une simple pratique adaptative et de sa manière d'être (actif, réactif, passif). Mais ces parcours s'inscrivent dans

le social et leur compréhension suppose d'abord de définir le poids du contexte socio-économique et les contraintes comme les opportunités qu'il offre. Il y a aussi la prégnance des cadres institutionnels et des politiques publiques comme des politiques des entreprises. L'analyse des parcours suppose donc de conjuguer variables structurelles et individuelles, de croiser les données concernant aussi bien la situation des entreprises et l'état du marché du travail que les ressources de formation et de mobilité des personnes.

Parmi les effets d'influence du contexte, une mention spéciale est à attribuer à la notion d'accompagnement des parcours qui s'est imposée dans les politiques publiques depuis quelques années et constitue l'activité professionnelle de nombreux acteurs spécialisés – les conseillers d'orientation et d'insertion, les agents de reclassement, les formateurs – qui font de l'accompagnement une condition de réussite des parcours pour les personnes les plus démunies à l'égard du marché du travail. Et l'on voit bien à ce propos la difficulté à concilier prise en charge des individus et injonctions à l'autonomie.

Articulation

Reste maintenant à conjuguer ces deux notions puisque c'est l'objet de ces journées. Cela passe à la fois par une mise en rapport et par une différenciation.

Réunir

Le lien entre ces deux notions peut se formuler de diverses manières et chacune d'elles a été plus ou moins explorée dans certaines communications.

On peut d'abord se contenter de la formule « Qualification et parcours », façon de dire simplement que les deux termes sont liés par un « et » dont il reste toutefois à préciser le sens. Ce lien peut se situer au sein de la personne elle-même qui a une qualification et un parcours. Mais il y a aussi une dimension sociale lorsque des dispositifs collectifs les articulent explicitement comme c'est le cas dans les conventions collectives qui définissent tout à la fois les niveaux de qualification des salariés et les types de parcours qu'ils peuvent effectuer. Enfin, ce lien se décline dans le temps car les deux notions – qualification acquise ou en progression, parcours qualifiant ou régressif - évoluent au cours de la vie selon des temporalités qui ne sont pas les mêmes.

On peut ensuite réunir les deux termes par un « ou » qui laisse entendre une alternative. En posant la question « Qualification ou parcours ? », on peut ainsi suggérer que compteraient moins aujourd'hui les attributs de la personne, sa qualification comme qualité intrinsèque, que la dynamique, qualifiante ou non, dans laquelle elle s'inscrit. Dans le premier cas, la qualification personnelle est mise en avant et la question est de savoir comment elle est mise en œuvre et reconnue dans les entreprises. Dans le second, c'est l'adaptation permanente qui est considérée comme prioritaire et la capacité de chaque personne à construire son parcours au risque d'en oublier sa qualification.

On peut également définir les parcours à l'aune de la qualification des personnes. C'est ce que l'on fait généralement dans les analyses des données longitudinales en rapportant les événements vécus ou les difficultés rencontrées au niveau et au type de qualification que les personnes possèdent. Mais c'est aussi une façon de souligner que la reconnaissance des qualifications est la condition de développement d'un parcours.

On peut encore parler de parcours de qualification. Dans ce cas, on insiste sur le fait que la qualification de la personne se développe tout au long de la vie, d'abord au cours de son cursus scolaire puis au gré des activités exercées et de l'expérience accumulée, enfin à l'occasion

d'éventuels retours en formation initiale. C'est une façon de suggérer que le parcours ne va pas toujours de soi, qu'il y a des parcours d'excellence et d'autres du combattant, des carrières linéaires mais aussi des parcours chaotiques et des relégations, qu'il y a des progressions à mesure des expériences vécues et qui permettent de passer progressivement du débutant à l'expert tandis que d'autres restent bloquées à une situation initiale sans perspectives d'évolution.

Enfin, on peut tenter de « qualifier les parcours » comme le suggère le titre de ces rencontres. Qualifier c'est d'abord attribuer un nom et l'on parlera alors de parcours qualifiant ou non, constructif ou non, de parcours marqué par des situations en forme de trappe ou de tremplin. Qualifier c'est aussi attribuer une valeur et définir des échelles qui hiérarchisent les parcours selon des critères tels que la réussite ou la progression salariale. Enfin, c'est tenter d'approcher ce qui est complexe par la mesure et la production d'indicateurs de niveau ou d'évolution : stagnation/progression/dégradation, stabilité/précarité. Cela ouvre un vaste champ d'interrogations méthodologiques évoquées par nombre de communications de ces journées mais que l'on n'a pas le temps de développer ici.

Distinguer

La confrontation de ces deux notions de parcours et de qualification montre qu'elles ont plusieurs éléments en commun qui permettent de les mettre en relation directe mais aussi de fortes différences conduisant même parfois à une mise en tension.

À première vue, et cela est apparu dans mon bref entretien matinal, ces deux notions se distinguent nettement. Ainsi la qualification se présente comme un attribut, un état de fait, un acquis à un moment donné mais qui s'acquiert et se mesure. En revanche, le parcours est une dynamique qui articule des temporalités, il se vit et se raconte plus qu'il ne se mesure. Qualifier est un verbe d'état tandis que parcourir est un verbe d'action. Et tandis que la qualification concerne uniquement la relation entre formation, emploi et travail, le parcours englobe toutes les dimensions de la vie même si l'on peut aussi se limiter aux seuls parcours scolaires et professionnels.

Pour autant, ces deux notions marchent de pair. Dans les deux cas, il s'agit d'une personne, de son parcours et de sa qualification. Mais il y a aussi une dimension collective tant dans la notion de qualification lorsqu'elle est pensée comme un rapport social opposant des salariés à des employeurs, que dans la notion de parcours qui s'inscrit nécessairement dans un espace socio-économique structuré par des acteurs. La qualification est attribuée et reconnue par des instances (établissements de formation, employeurs) et le parcours se développe selon les opportunités du marché et des entreprises.

Dans les deux cas aussi, du moins dans le champ de la formation et de l'emploi, il s'agit de caractériser la façon dont les personnes s'engagent dans leur vie professionnelle avec une qualification spécifique et dans un parcours propre. Dans les deux cas, il convient de distinguer situation objective et perception individuelle, qualification reconnue par les entreprises et qualification que l'individu considère comme sienne, parcours vécu et façon dont il est socialement apprécié. Dans les deux cas, on parle de polarisation : polarisation des qualifications avec les oppositions courantes entre travail qualifié et travail réputé non qualifié, entre mouvement de qualification et de déqualification ; polarisation des parcours entre relégation et accès aux situations les plus valorisées socialement. Enfin, dans les deux cas, la mesure ne va pas de soi car il est aussi compliqué de mesurer les attributs de la qualité d'une personne que les traits significatifs de son parcours. Autant d'éléments qui rendent féconde la confrontation des recherches explorant séparément ces deux notions.

Pour ce faire, il convient aussi de repérer les différences entre ces notions, voire les tensions qui peuvent s'exercer entre elles. La notion de parcours a ainsi, par définition, une dimension dynamique alors que la qualification peut être perçue comme plus statique. Il y a d'ailleurs un risque

d'essentialisme de cette dernière notion lorsqu'on la considère comme acquise alors que le parcours se transforme sans cesse au gré des circonstances. Cette différenciation prend ces dernières années une forme très nette et problématique lorsque les politiques publiques opposent un modèle de la qualification considéré comme rigide à un modèle du parcours nettement plus flexible et donc mieux adapté aux transformations en cours du travail et du marché du travail.

Cette opposition se manifeste également entre les diverses formes d'acquisition de la qualification et de son usage dans les parcours. Et l'on peut même aller jusqu'à des tensions entre les acquis et le rôle de la formation initiale et ceux de l'expérience comme l'illustre par exemple la différenciation de fait entre diplômés acquis par la formation formelle ou par la validation des acquis de l'expérience. Des tensions peuvent également se manifester entre des personnes ayant des parcours très différents du fait de leurs différences de qualification, un niveau plus élevé ou certaines spécialités offrant plus d'opportunités de développement d'un parcours.

Perspectives

Reste pour conclure à s'interroger sur le devenir possible de ces deux notions de parcours et de qualification. On le fera brièvement et sans référence particulière aux communications de ces journées d'études.

On peut d'abord considérer que ces deux notions vont rester longtemps d'actualité et ceci pour plusieurs raisons. La forte prégnance actuelle de la notion de parcours dans les politiques publiques va sans doute perdurer de même que l'injonction à ce que chacun construise son parcours en pleine autonomie mais aussi en assumant ses responsabilités. Ceci correspond en effet à une évolution structurelle du rapport entre les pouvoirs publics et les personnes dans une société de plus en plus individualisée.

À cela s'ajoute le poids croissant des normes dans la vie sociale et des dispositifs d'évaluation qui accroissent encore cette nécessité de tout qualifier, de tout certifier, les organismes comme les personnes. Il y a donc de fortes chances que chacun soit de plus en plus enjoint, tout au long de son parcours, d'apporter des preuves de sa qualification. Enfin, l'objectif de développement des mobilités sous toutes leurs formes risque d'être durable et le développement des dispositifs de sécurisation des parcours et de labellisation des dispositifs ne pourront qu'inciter à poursuivre l'analyse des parcours professionnels et de vie.

Dans ce mouvement de long terme, il subsiste toutefois des incertitudes du fait du bouleversement en cours mais encore inachevé des formes d'emploi et de travail et des modalités de fonctionnement du marché du travail.

La tertiarisation quasi générale de la société change en effet le contexte car la relation de service se caractérise par une articulation spécifique entre la qualification formelle des salariés et les jugements de qualité des prestataires mais aussi des clients ce qui incite à une individualisation accrue des processus d'acquisition et de reconnaissance des qualifications. Par ailleurs, le mouvement de précarisation et d'individualisation de la relation salariale – l'ubérisation pour faire image – n'est sans doute pas arrivé à son terme et la démultiplication des statuts comme l'incertitude croissante des situations et l'instabilité qui l'accompagne changent fortement la forme des parcours et les contextes dans lesquels les personnes peuvent les concevoir et les construire. Cette forme de liberté apparente dans un cadre en fait très contraint et cette injonction permanente à l'adaptabilité et à la responsabilité individuelle rendent en effet particulièrement difficile l'appréciation personnelle de sa propre qualification et la conduite de son parcours.

Enfin, la vitesse avec laquelle les transformations techniques, notamment informationnelles, se diffusent dans la société rend particulièrement problématique l'anticipation des qualifications à venir. Il est possible ainsi que l'on assiste à un mouvement d'émergence de nouvelles qualifications très spécialisées mais aussi de banalisation des qualifications exigées pour assurer nombre d'activités et de mise en avant de qualités d'adaptation à des contextes mouvants. La capacité à structurer son parcours et à faire reconnaître ses qualifications en sera forcément affectée.

Tout dépendra finalement du rôle des acteurs concernés mais il est difficile d'anticiper leurs comportements et les relations qu'ils établiront entre eux. On peut ainsi se demander si les pouvoirs publics vont exercer un rôle régulateur accru pour garantir qualification et parcours ou au contraire se retirer au profit d'un marché du travail qui définirait à lui seul les parcours et les qualifications reconnues au risque d'accentuer les différenciations.

De même, les entreprises, qui restent parfois le parent pauvre dans l'analyse des parcours alors qu'elles jouent un rôle structurant majeur tant dans la reconnaissance des qualifications que dans le déroulement des parcours, peuvent occuper une place variable selon qu'on anticipe la poursuite d'un mouvement qui leur donne une place déterminante ou au contraire la relance d'accords de branches dans un contexte de revivification des relations professionnelles.

Enfin, le pouvoir d'action des personnes, tant dans la construction de leur parcours que dans leur capacité à obtenir et faire reconnaître leur qualification, est difficile à anticiper tant est grande la variété des situations.

Voilà ce que m'ont suggéré l'appel à projet de ces journées, les communications et les échanges effectués au cours de ces XXV^{es} journées du longitudinal. En attendant les suivantes qui permettront sans doute d'explorer certaines des questions rapidement évoquées ici.

Céreq
Dépôt légal
3^e trimestre 2019

Les XXV^{èmes} journées du longitudinal (JDL) se proposaient de questionner deux notions : la qualification et les parcours ainsi que leur articulation. Elles furent l'occasion d'évoquer les parcours biographiques et de saisir la qualification des personnes comme un construit dans le temps, dans une perspective de « formation tout au long de la vie ». Ces journées ont permis de discuter de la polarisation des parcours tels les parcours d'exclusion et parcours d'accès aux qualifications les plus socialement valorisées mais aussi de la multiplication des parcours atypiques remettant en cause les relations directes entre réussite ou échec scolaire d'une part, insertion professionnelle durable ou précaire d'autre part. À cet égard, les JDL ont permis de discuter des méthodes statistiques permettant d'identifier des parcours-types, notamment à travers les techniques de classification.

Les XXV^{èmes} journées du longitudinal ont été organisées par le Centre associé au Céreq de Nantes du Laboratoire « Droit et changement social » (UMR-CNRS 6297), le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN -EA2661) et le Centre nantais de sociologie (UMR-CNRS 6025) de l'Université de Nantes. Elles se sont déroulées dans le cadre des Journées scientifiques de l'Université de Nantes, les 20 et 21 juin 2019, à la faculté de droit et de sciences politiques et à la cité des congrès de Nantes, et ont bénéficié du soutien financier de l'Université de Nantes, de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et du Céreq.

Depuis plus de 20 ans, les JDL sont organisées par le Céreq ou un de ses centres régionaux associés. Elles regroupent une centaine de chercheur·e·s autour d'une thématique inscrite dans une approche longitudinale de l'analyse de la relation formation-emploi. Les actes des rencontres sont édités tous les ans par le Céreq.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28

ISBN : 978-2-11-151934-3 ISSN 2554-2346

