

Quand on n'a "que" BAC + 3... : les étudiants et l'insertion professionnelle

Romain Deles

► **To cite this version:**

Romain Deles. Quand on n'a "que" BAC + 3... : les étudiants et l'insertion professionnelle. Sociologie. Université de Bordeaux, 2015. Français. NNT : 2015BORD0163 . tel-01661593

HAL Id: tel-01661593

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01661593>

Submitted on 12 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SPÉCIALITÉ SOCIOLOGIE

Par Romain DELES

Quand on n'a « que » bac+3...

Les étudiants et l'insertion professionnelle

Sous la direction de : François Dubet

Soutenue le 24 septembre 2015

Membres du jury :

M. Serge Paugam, Directeur de recherche au CNRS, Directeur d'études à l'EHESS Président
M. Galland Olivier, Directeur de recherche au CNRS rapporteur
M. Verdier Eric, Directeur de recherche au CNRS rapporteur
Mme Beduwé Catherine, Ingénieur de recherche, CRM, Université Toulouse 1 Capitole Examinateur

Titre : Quand on n'a « que » bac+3... Les étudiants et l'insertion professionnelle

Résumé : Cette thèse porte sur l'insertion professionnelle des étudiants. Elle soulève en particulier deux questions : la question des possibilités objectives d'insertion professionnelle pour les diplômés de l'enseignement supérieur, et apporte ainsi une contribution au débat sur la dévalorisation des diplômes ; la question de l'expérience de l'insertion professionnelle des jeunes dans le contexte institutionnel et social français marqué par la nécessité de s'établir professionnellement.

Les figures de « l'intello précaire » ou de « l'ouvrier bachelier » incarnent les difficultés d'emploi d'une jeunesse qualifiée. Ce phénomène doit être relativisé : les jeunes diplômés du supérieur ont des niveaux de chômage beaucoup plus faibles que les non-diplômés. Les mesures habituelles de la rentabilité des diplômes sont rassurantes : une année d'études supérieures supplémentaire continue d'apporter un surcroît de revenu de 8%. La dévalorisation des diplômes ne serait alors qu'un « mythe ». Ces constats optimistes reposent cependant sur des indicateurs très agrégés : les performances en termes d'insertion professionnelle sont appréciées en fonction du nombre d'années d'études ou du niveau de diplôme. On mesure par exemple les chances d'insertion professionnelle des bacheliers et des titulaires de master et l'on compare les rentabilités relatives des diplômes. Les études sont donc comprises comme un ensemble homogène de savoirs : les parcours, les contextes d'enseignement, l'intensité du travail de chaque étudiant, et, surtout, la spécialité de diplôme poursuivie sont gommées dans la mesure traditionnelle de la rentabilité des diplômes. Cette thèse, à partir d'une analyse secondaire de données quantitatives, cherche à préciser cette mesure en réintroduisant la spécialité de diplôme. On observe alors qu'à niveau de diplôme équivalent, il existe de fortes disparités entre les spécialités de formation dans la probabilité de s'insérer et dans la qualité des emplois occupés. La spécialité détermine autant que le niveau de formation l'accès à un emploi qualifié. Ainsi, ce travail conclut à l'existence d'effets d'inflation scolaire locaux, situés sur des spécialités de formation précises.

Mots clés : Enseignement supérieur, expérience étudiante, insertion professionnelle, jeunes diplômés, déclassement, inflation scolaire, adéquation.

Title : When you are « only » bachelor graduate... French students and their transition to work

Abstract : This thesis focuses on the transition to work of students. It raises especially two questions: the question of objective employability opportunities for graduates of higher education, and makes in this way a contribution to the debate on the devaluation of diplomas ; the question of the experience of the professional integration of young people in the French institutional and social context marked by the need to establish professionally.

Figures of "*intello précaire*" or "*ouvrier bachelier*" embody the employment difficulties of skilled youth. This phenomenon must be relativized: young university graduates have much lower levels of unemployment than non-graduates. Standard measures of profitability diplomas should lead to optimism : an additional year of higher education continues to provide 8% additional

income. The devaluation of diplomas seems to be a "myth." However, these optimistic conclusions are based on highly aggregated indicators : the performance in terms of professional integration are assessed according to the number of years of schooling or the level of education. One measures for example the chances of employability of baccalauréat graduates and of master holders and compares the relative profitability of these diplomas. In this way, the studies are understood as a continuum of knowledge : educational contexts, work intensity of each student, and especially the field of education pursued are not considered in the traditional measure of profitability diplomas. This thesis, based on a secondary analysis of quantitative data, precises this traditional measure by reintroducing the field of education. One can notice that at the same level of degree, there are wide disparities between training specialties in the probability of finding skilled jobs. The field of education determines as much as the level of training access to a skilled job. Thus, this work concludes at the existence of local overeducation effects, located on specific training specialties.

Keywords : Higher education, student experience, transition to work, professional integration, employability, overeducation.

Centre Emile Durkheim
UMR 5116

3 ter place de la Victoire,
33076 Bordeaux Cedex

Thèse de doctorat de sociologie de l'Université de Bordeaux
Centre Emile Durkheim – UMR 5116
Ecole doctorale sociétés, politique, santé publique

Quand on n'a « que » bac+3...

Les étudiants et l'insertion professionnelle

Thèse soutenue publiquement le 24 septembre 2015
par
Romain DELES

Directeur de thèse : François DUBET

Jury :

Catherine BEDUWE, Ingénieur de recherche, CRM, Université de Toulouse 1
Capitole

François DUBET (directeur de thèse), Professeur émérite à l'Université de
Bordeaux, Directeur d'études à l'EHESS

Olivier GALLAND (rapporteur), Directeur de recherche au CNRS

Serge PAUGAM (président du jury), Directeur de recherche au CNRS, Directeur
d'études à l'EHESS

Éric VERDIER (rapporteur), Directeur de recherche au CNRS

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier mon directeur de thèse, François Dubet, pour son accompagnement constant et exigeant. La précision de ses remarques m'a permis d'améliorer significativement la qualité de mon travail. Sa rigueur et sa malice sociologiques m'ont servi de modèle pendant mes années de thèse et d'enseignement. Je remercie vivement les membres du jury, Catherine Bédoué, Olivier Galland, Serge Paugam, et Eric Verdier pour avoir accepté de lire et de critiquer mon travail.

Cette recherche n'aurait pas pu voir le jour sans la participation des étudiants et des jeunes diplômés qui ont bien voulu me répondre. Avec la meilleure volonté, ils ont accepté de me livrer leur expérience, leurs doutes, leurs projets pour l'avenir, dans une période de la vie incertaine et souvent inconfortable. J'espère que ce travail ne trahit pas la manière dont ils vivent cette situation sociale. Je voudrais exprimer ma gratitude particulière à Caroline et Antoine, qui, malgré l'anonymat, se reconnaîtront. Notre collaboration ne s'est pas arrêtée au « simple » entretien sociologique ; nos fréquents échanges m'ont permis de cerner l'expérience de l'insertion professionnelle avec une précision à laquelle je n'aurais pas pu prétendre autrement. Je leur dois beaucoup.

Mes remerciements vont évidemment à mes collègues de la faculté de sociologie de l'université de Bordeaux. Leurs encouragements m'ont été nécessaires pour poursuivre avec enthousiasme un projet un temps mis entre parenthèses. J'ai beaucoup de reconnaissance envers le Centre Emile Durkheim pour son soutien intellectuel et financier. Il est né au moment où j'ai débuté cette thèse et la formidable dynamique de recherche qui s'y est développée depuis lors a porté mon travail.

Je dois beaucoup à mes amis doctorants, qui m'ont apporté une aide tant scientifique que morale. Je pense en particulier à Nicolas Charles, qui a relu et discuté avec une grande perspicacité de nombreux passages de la thèse au moment de son écriture.

Enfin, je remercie profondément mes amis et ma famille. J'ai une dette particulière envers Vivian, qui a été un formidable relecteur. Je remercie mes parents. Leur aide a été technique (relectures ou garde d'enfant), mais c'est dans l'affection que je leur porte que j'ai trouvé les ressources suffisantes pour donner fin à ce travail de thèse. Toutes ces années, Sophie m'a toujours accompagné, dans les moments de doute, de relâchement, dans les déceptions, elle a su comme personne me redonner courage. Ses corrections de fin de thèse m'ont été extrêmement précieuses. Je m'émerveille tous les jours des progrès de Bastien et suis heureux de lui dédier cette thèse en lui souhaitant de réussir, un jour, à son tour, à trouver une activité dans laquelle il s'épanouira.

Quand on n'a « que » bac+3... Les étudiants et l'insertion professionnelle

Cette thèse porte sur l'insertion professionnelle des étudiants. Elle soulève en particulier deux questions : la question des possibilités objectives d'insertion professionnelle pour les diplômés de l'enseignement supérieur, et apporte ainsi une contribution au débat sur la dévalorisation des diplômes ; la question de l'expérience de l'insertion professionnelle des jeunes dans le contexte institutionnel et social français marqué par la nécessité de s'établir professionnellement.

Les figures de « l'intello précaire » ou de « l'ouvrier bachelier » incarnent les difficultés d'emploi d'une jeunesse qualifiée. Ce phénomène doit être relativisé : les jeunes diplômés du supérieur ont des niveaux de chômage beaucoup plus faibles que les non-diplômés. Les mesures habituelles de la rentabilité des diplômes sont rassurantes : une année d'études supérieures supplémentaire continue d'apporter un surcroît de revenu de 8%. La dévalorisation des diplômes ne serait alors qu'un « mythe ». Ces constats optimistes reposent cependant sur des indicateurs très agrégés : les performances en termes d'insertion professionnelle ne sont appréciées qu'en fonction du nombre d'années d'études ou du niveau de diplôme. On mesure par exemple les chances d'insertion professionnelle des bacheliers et des titulaires de master et l'on compare les rentabilités relatives de ces diplômes. Les études sont donc comprises comme un ensemble homogène de savoirs : les parcours, les contextes d'enseignement, l'intensité du travail de chaque étudiant, et, surtout, la spécialité de diplôme poursuivie sont gommées dans la mesure traditionnelle de la rentabilité des diplômes. Cette thèse, à partir d'une analyse secondaire de données quantitatives, cherche à préciser cette mesure en réintroduisant la spécialité de diplôme. On observe alors qu'à niveau de diplôme équivalent, il existe de fortes disparités entre les spécialités de formation dans la probabilité de s'insérer et dans la qualité des emplois occupés. La spécialité détermine autant que le niveau de formation l'accès à un emploi qualifié. Ainsi, ce travail conclut à l'existence d'effets d'inflation scolaire locaux, situés sur des spécialités de formation précises.

L'analyse de l'expérience de l'insertion professionnelle part d'un constat étonnant : le contexte d'études supérieur français est caractérisé par un idéal de placement professionnel précoce. Les études comparatives internationales récentes insistent bien sur cette spécificité française. Pourtant, la sociologie des étudiants relève l'existence d'attitudes d'insouciance apparente de l'avenir professionnel chez les étudiants : les étudiants français ont rarement un travail salarié pendant les études, ils (ou du moins leurs représentants syndicaux) présentent une forme de défiance vis-à-vis des tentatives de professionnalisation de l'université, ils valorisent les aspects les plus immédiats des études (le goût pour la discipline, le mode de vie étudiant...). Notre travail, fondé sur une soixantaine d'entretiens semi-directifs auprès de jeunes diplômés et d'une vingtaine d'entretiens complémentaires

auprès d'étudiants, montre que ce paradoxe de la pression institutionnelle au placement et du détachement professionnel des étudiants n'est qu'apparent. En réalité, le système adéquationniste français produit des comportements étudiants qui lui sont contraires. L'adéquation est comprise par les étudiants comme une garantie de lien fort entre formation et emploi, ou plutôt comme la garantie que l'emploi est la conséquence du parcours d'études. Par conséquent, l'adéquation affichée tourne l'étudiant vers le travail scolaire immédiat et le dispense de se projeter dans l'avenir professionnel. D'une autre manière, nous remarquons que l'idéal de placement bouscule les désirs de « différenciation » d'une jeunesse qui vit ses études sur le mode de l'expérimentation. La pression à l'insertion professionnelle est donc régulièrement contournée par les jeunes, qui tentent, à l'ombre des injonctions institutionnelles et plus largement sociales, de se ménager des formes d'indécision vocationnelle. C'est parce qu'elle implique de manière prématurée un saut statutaire brutal vers l'âge adulte que la norme de placement fabrique en quelque sorte des refus temporaires de l'insertion professionnelle. En définitive, cette thèse cherche à montrer comment s'articulent le système de relation études-emploi et l'expérience étudiante. Elle montre que ces deux dimensions font corps.

Mots-clés : Enseignement supérieur, expérience étudiante, insertion professionnelle, jeunes diplômés, déclassement, inflation scolaire, adéquation.

When you are « only » bachelor graduate... French students and their transition to work

This thesis focuses on the transition to work of students. It raises especially two questions: the question of objective employability opportunities for graduates of higher education, and makes in this way a contribution to the debate on the devaluation of diplomas ; the question of the experience of the professional integration of young people in the French institutional and social context marked by the need to establish professionally.

Figures of "*intello précaire*" or "*ouvrier bachelier*" embody the employment difficulties of skilled youth. This phenomenon must be relativized: young university graduates have much lower levels of unemployment than non-graduates. Standard measures of profitability diplomas should lead to optimism : an additional year of higher education continues to provide 8% additional income. The devaluation of diplomas seems to be a "myth." However, these optimistic conclusions are based on highly aggregated indicators : the performance in terms of professional integration are assessed according to the number of years of schooling or the level of education. One measures for example the chances of employability of baccalauréat graduates and of master holders and compares the relative profitability of these diplomas. In this way, the studies are understood as a continuum of knowledge : educational contexts, work intensity of each student, and especially the field of education pursued are not considered in the traditional measure of profitability diplomas. This thesis, based on a secondary analysis of quantitative data, precises this traditional measure by reintroducing the field of education. One can notice that at the same level of degree, there are wide disparities between training specialties in the probability of finding

skilled jobs. The field of education determines as much as the level of training access to a skilled job. Thus, this work concludes at the existence of local overeducation effects, located on specific training specialties.

The analysis of the experience of the professional integration starts from a surprising finding : the context of French higher education is characterized by an ideal of early work placement. Recent international comparative studies much stress this French specificity. Yet sociology of students notes the existence of students apparent carefree attitudes towards their professional future : French students rarely have wage labor during studies, they (or at least their representatives) show distrust towards university professionalization attempts, they value the most immediate aspects of the studies (the taste for discipline, the student lifestyle...). Our work, based on 64 interviews with young graduates and 23 additional interviews with students, shows that this paradox of the institutional placement pressure and of the student professional unconcern is only apparent. In fact, the French matching education system produces students behaviors that are opposite to it. Adequacy is understood by students as a guarantee of strong link between training and employment, or even a guarantee that employment is the result of the studies. Therefore, the displayed matching turns students towards the immediate school work and prevent them to care for their professional future. Alternatively, we note that the ideal of placement disrupts the desires of "delay" of youngsters who live their studies as an experimentation. The employability pressure is regularly bypassed by young people, who are trying to keep some kind of vocational indecision. Employability pressure involves a prematurely brutal statutory leap to adulthood and creates paradoxically students temporary refusal of professional integration.

Key-words : Higher education, student experience, transition to work, professional integration, employability, overeducation.

Introduction générale	14
<i>La logique de placement du système d'enseignement supérieur français</i>	17
<i>Des étudiants qui ne se projettent pas dans l'avenir professionnel</i>	19
<i>Questionnement et hypothèses de travail</i>	21
<i>Méthodologie de l'enquête</i>	23
Première partie : Genèse d'un problème	27
<u>Chapitre 1 – Jeunes diplômés et difficultés d'emploi : faits et explications</u>	30
1.1. Premiers constats sur le chômage et le déclassement des jeunes diplômés.....	32
1.1.1. Le chômage des jeunes diplômés.....	32
1.1.2. Le déclassement des jeunes diplômés.....	36
<i>Mesurer le déclassement</i>	37
<i>Le déclassement des jeunes diplômés, un phénomène relatif mais grandissant</i>	39
1.2. Une explication : l'hypothèse de la surproduction de diplômés.....	44
1.2.1. L'inflation scolaire.....	45
1.2.2. Les bienfaits de l'expansion scolaire.....	50
<i>Une rentabilité stable des diplômés ?</i>	51
<i>Expansion scolaire et amélioration des conditions d'emploi</i>	53
<i>Quelles justifications théoriques ?</i>	54
1.2.3. Mesure alternative de la rentabilité des diplômés et tentative de synthèse.....	57
<i>Logique de niveau et illusion du diplôme protecteur</i>	58
<i>L'hétérogénéité des conditions d'insertion à la sortie du diplôme</i>	61
<i>Le rôle de la spécialité de diplôme</i>	65
<u>Chapitre 2 – Jeunes diplômés et difficultés d'emploi : des faits au problème social</u>	72
2.1. Les conditions sociales de la frustration.....	75
2.1.1. La méritocratie prise en défaut.....	76

<i>L'attachement à la méritocratie en France</i>	76
<i>Les désillusions de la méritocratie</i>	78
2.1.2. Le déclin des consolations sociales traditionnelles.....	87
<i>Entrée dans les études et rupture avec le milieu d'origine</i>	87
<i>La fin des protections traditionnelles</i>	89
<i>Egalité des chances et responsabilité individuelle de l'échec</i>	90
2.2. Jeunes diplômés, difficultés d'emploi et sentiment d'injustice.....	93
2.2.1. Le sentiment d'injustice chez les diplômés du supérieur.....	94
2.2.2. Pourquoi le sentiment d'injustice des jeunes ne se transforme-t-il pas en contestation ouverte ?.....	103
<i>La difficile mobilisation des ressources</i>	103
<i>Un mécanisme d'anticipation ?</i>	104

Deuxième partie : L'insertion professionnelle dans les études....110

Chapitre 3 – Deux régimes de relations études-emploi.....113

3.1. Régime adéquatniste, régime généraliste.....	115
3.1.1. Quels indicateurs retenir ?.....	116
<i>Des indicateurs d'encadrement institutionnel</i>	117
<i>Des indicateurs de finalisation professionnelle</i>	118
3.1.2. Des systèmes d'études distincts.....	119
<i>Des différences d'encadrement institutionnel</i>	119
<i>Des différences de finalisation professionnelle</i>	127
<i>Des différences qui s'accumulent pour constituer deux systèmes d'études</i>	132
3.2. Pourquoi choisir le régime généraliste ?.....	135
3.2.1. L'orientation dans un système opaque.....	135
<i>Un mode d'action proche du satisficing</i>	137
<i>Poids de l'idéal adéquatniste, tromperie sur les débouchés des formations généralistes</i>	139
3.2.2. Rigidités institutionnelles et rationalisation en cours d'études.....	140
3.2.3. Les goûts et le mode de vie.....	145

Chapitre 4 – Les représentations étudiantes de l'avenir professionnel.....	152
4.1. Le projet professionnel : quel rapport à l'avenir ?.....	154
4.1.1. Le paradoxe du projet professionnel.....	155
4.1.2. Le projet professionnel n'est pas utile partout.....	159
4.1.3. Le projet professionnel comme injonction chez les littéraires.....	162
<i>L'impératif familial.....</i>	<i>164</i>
<i>L'impératif social.....</i>	<i>165</i>
<i>L'impératif institutionnel.....</i>	<i>166</i>
4.1.4. Le projet professionnel et la logique d'expérimentation.....	168
4.2. Les pratiques studieuses et le souci prioritaire de l'instant.....	173
4.2.1. Donner une consistance propre aux études.....	174
4.2.2. Réduire l'incertitude par le travail universitaire.....	178
<i>L'incertitude des moyens.....</i>	<i>179</i>
<i>L'incertitude des fins.....</i>	<i>181</i>
Troisième partie : Le rapport à l'emploi des diplômés.....	186
Chapitre 5 – L'insertion prévisible.....	193
5.1. L'insertion professionnelle vécue comme une transition.....	195
5.1.1. L'insertion : un moment court.....	196
<i>Certitude d'une insertion rapide et rapport à l'insertion.....</i>	<i>196</i>
<i>Une impatience manifestée.....</i>	<i>199</i>
5.1.2 L'insertion : l'absence de ruptures.....	204
<i>La continuité identitaire.....</i>	<i>204</i>
<i>Le maintien des sociabilités existantes.....</i>	<i>209</i>
<i>L'absence de rupture temporelle.....</i>	<i>211</i>
5.2. La revanche des « petits » diplômés.....	215
5.2.1. « C'est le marché du travail qui décide ! ».....	215
5.2.2. La critique des verdicts scolaires.....	220
<i>L'école et les apprentissages inutiles.....</i>	<i>220</i>
<i>Valoriser des qualités alternatives au diplôme.....</i>	<i>222</i>

<u>Chapitre 6 – L'insertion entravée</u>	229
6.1. Une épreuve sociale non anticipée.....	233
6.1.1. Le deuil des illusions.....	233
<i>Le premier jour à l'association</i>	234
<i>Le ressentiment vis-à-vis de l'école</i>	239
« <i>Faire son deuil</i> ».....	244
6.1.2. La nécessité de se « déscolariser ».....	247
<i>Logique scolaire et logique professionnelle</i>	248
<i>L'action déscolarisante de l'association</i>	252
<i>Apprendre à l'école en vingt ans, désapprendre seul en quelques mois</i>	254
6.2. La tentation du décrochage.....	256
6.2.1. La crise de statut.....	257
<i>La fin d'une protection statutaire</i>	257
<i>Prendre sa place par le travail, quoi qu'il en coûte</i>	261
6.2.2. La recherche d'emploi et la centration sur soi.....	265
<i>Un réseau de relations éparpillé</i>	266
<i>De la recherche d'emploi au travail sur soi</i>	270
<i>La mise entre parenthèse des activités extérieures</i>	274
<u>Chapitre 7 – L'insertion refusée</u>	279
7.1. La résistance aux formes conventionnelles de l'insertion professionnelle : le « hors-jeu »	285
7.1.1. Le refus des voies classiques d'accès à l'emploi.....	286
7.1.2. L'éloge du développement personnel.....	290
7.1.3. Le plaisir du non-engagement.....	293
7.1.4. Qu'est-ce qui fait que l'on se place « hors-jeu » ?.....	298
7.2. Peut-on se défaire de la nécessité de s'insérer ?.....	304
7.2.1. L'acceptation paradoxale des petits boulots.....	304
7.2.2. Refus ou évitement ?.....	311
<u>Bilan : faut-il se déscolariser pour s'insérer ?</u>	317

Conclusion Générale	322
Bibliographie	332
Liste des sigles et abréviations	351
Annexes	353
Annexe n°1 : le cheminement de l'enquête.....	354
Annexe n°2 : détails des travaux statistiques et commentaires supplémentaires.....	378
Annexe n°3 : le guide d'entretien.....	382
Annexe n°4 : tableau des entretiens ventilés par type d'expérience.....	384

Introduction générale

Le jardinier titulaire d'une licence de grec, l'intello précaire, l'ouvrier bachelier¹. Voilà trois figures qui symbolisent les difficultés actuelles d'insertion dans l'emploi des jeunes diplômés. Certes, c'est une réalité qui progresse : depuis les années 1980, la structure des qualifications évolue plus vite que celle des emplois, créant ainsi un embouteillage à l'insertion professionnelle (Chauvel, 1998b ; Duru-Bellat, 2006). Les diplômés du supérieur, sont, plus qu'autrefois, contraints à un chômage d'insertion ou au déclassement à l'entrée dans la vie active. Pourtant, ce qui apparaît tout aussi remarquable, c'est la manière avec laquelle cette question est, indépendamment de sa réalité, « mise en drame ». Les articles de journaux ou les livres qui lui sont consacrés font souvent appel aux superlatifs, au registre du pathétique, aux figures d'amplification. Les jeunes eux-mêmes, quand ils parviennent à se donner une parole collective², dénoncent sur le mode de « l'indignation » la place qui leur est réservée à l'entrée dans l'emploi (Van de Velde, 2011). À une réalité donnée des difficultés d'emploi des jeunes, vient donc s'ajouter des perceptions de la question exprimées en termes de justice sociale.

Qu'est-ce qui fonde dès lors le caractère « injuste » ou « insupportable » de la situation des jeunes diplômés ? Tout d'abord, plus que la situation objective en elle-même, c'est le décalage des aspirations des jeunes avec les opportunités d'emploi qui leurs sont effectivement offertes qui semble en cause. Le passage par les études supérieures élève les

1 Ces trois « figures » ont été respectivement empruntées à Jean-Claude Passeron (1982), Anne et Marine Rambach (2001) et Henri Eckert (1999).

2 C'était le cas du collectif « génération précaire » en France dans les années 1990, des « *mileuristas* » ou des « *indignados* » en Espagne à la fin des années 2000, du mouvement étudiant québécois à l'été 2012.

espoirs des jeunes parfois au-delà de leurs possibilités de réalisation. Conformément à la dynamique de la frustration relative, les jeunes diplômés accèdent à un niveau de prétentions sociales qui aiguise leur sensibilité à l'injustice. Dès lors, une même situation de déclassement sera, toutes autres choses étant égales par ailleurs, moins aisément consentie par un diplômé. C'est par ailleurs ce qui explique, dans l'histoire, que le sentiment de révolte ne naisse pas nécessairement chez les moins bien nantis, mais d'abord chez les plus instruits (Curtis, 1962 ; Chartier, 1982). Ensuite, si la situation des jeunes diplômés est présentée comme insupportable, c'est probablement en partie parce qu'elle fédère des injustices qui la dépassent. Réintroduites dans un conflit des générations, les problématiques propres aux jeunes diplômés, pourtant très différentes de celles du reste de la jeunesse, en deviennent le symbole. L'exclusion des diplômés n'est pas comparable à celle que connaissent d'autres catégories de jeunes (Cahuc *et al.*, 2011) ; mais, même de nature hétérogène, elles finissent par s'amalgamer dans une critique générale des conditions d'entrée dans la vie faites à la « génération sacrifiée ». C'est en tout cas ainsi que des ouvrages médiatiques sur la question (Fize, 2007 ; Tirot, 2008) présentent le problème dans le débat public. La passion qui s'engage dans les conflits intergénérationnels se cristallise alors autour des difficultés d'emploi des jeunes diplômés.

Pour ces raisons, le phénomène de chômage et de déclassement des diplômés se présente comme un vrai problème social, porteur d'enjeux de justice très aigus. Pour autant, l'analyse sociologique est longtemps restée peu prolixe sur un sujet largement abandonné aux protestations sourdes des jeunes, aux frustrations silencieuses et aux revendications étudiantes les plus éclatées. Il faut dire que la question des *outputs* de l'éducation ne fait guère sens sociologiquement qu'à partir des années 1990. En effet, au début des années 1980, la part des bacheliers dans une génération est de 25% ; celle des diplômés de l'enseignement supérieur est inférieure à 15%. La rareté des diplômes supérieurs leur garantissait de fait une forte rentabilité, si bien que la question du devenir des étudiants au lendemain de l'obtention du diplôme n'était guère posée. La sociologie était au contraire plus portée sur les inégalités *d'accès* au diplôme. Par un tropisme né des travaux de Bourdieu et Passeron (1970), les préoccupations des sociologues se rabattaient surtout à l'époque sur l'explication de l'éviction systématique de certains publics de l'enseignement supérieur. Si, tôt déjà, Raymond Boudon s'intéresse aux conséquences de la

démocratisation scolaire sur les possibilités d'emploi des jeunes (Boudon, 1973), il est frappant de noter que cette dimension-là de son travail reste relativement ignorée. Au moment de sa parution, on préfère retenir de *L'inégalité des chances* la théorie de l'orientation scolaire comme arbitrage rationnel qu'elle propose, certainement parce qu'elle donne une explication concurrente de l'échec scolaire des élèves d'origine populaire à la théorie de la reproduction. C'est donc en tant que théorie des inégalités scolaires, et non en tant que théorie des inégalités sociales après l'école qu'a, un temps au moins, été lu le modèle de Boudon.

À partir des années 1990, le contexte scolaire change profondément : la part des bacheliers par cohorte est multipliée par deux en quelques années. Le diplôme ultime de l'enseignement secondaire est aujourd'hui obtenu par près de 70% d'une génération. Désormais, c'est plus de 40% des jeunes qui sont titulaires d'un diplôme supérieur. Petit à petit, le problème des inégalités devant l'école a été relayé par la question des inégalités après l'école. C'est une mutation sans précédent. Alors que jusqu'à présent, le diplôme était poursuivi pour lui-même par les acteurs et étudié pour lui-même par les sociologues, le fait qu'il soit obtenu par une large frange de la population renverse les questionnements. La question du « et après ? » (Beaud, 2002) devient légitime et l'analyse sociologique se saisit finalement, avec retard et parcimonie, du problème de l'insertion professionnelle des diplômés.

Dans son appréhension du problème, la sociologie a de plus été freinée par les cloisonnements internes de ses champs d'études. L'insertion professionnelle des étudiants est, par nature, un objet sociologique situé à l'interface de l'école et du travail. L'insertion professionnelle est un *processus* non linéaire de sortie de l'école et d'entrée dans l'emploi. Elle correspond certes grossièrement à une période de recherche d'emploi, mais elle inclut des retours en formation, de multiples séquences d'emploi, des temps sabbatiques. Située dans un entre-deux instable, l'insertion professionnelle ne coïncidait pas avec les divisions analytiques traditionnelles selon lesquelles tout objet d'étude scolaire appartient à la sociologie de l'éducation, toute question relative à la vie professionnelle des individus est la propriété de la sociologie du travail. Ces domaines d'études possèdent des traditions de recherche, des références, des modes d'analyse forts et nettement distincts : un nouvel objet d'étude qui ne correspondait pas aux découpages traditionnels des secteurs d'analyse ne

pouvait donc espérer bousculer un tel ordre disciplinaire. Depuis les années 1990, les frontières intradisciplinaires s'ouvrent et le développement de la sociologie de la jeunesse – une sociologie soucieuse des parcours plus que des états – a en partie permis de combler les omissions sur le sujet.

C'est, dans ce cadre, sur l'ambition de réunir ce qui a été séparé, que se fonde cette thèse consacrée à la prime insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en France. L'expérience étudiante et l'expérience de recherche du premier emploi seront étudiées ensemble. Comment la perspective de l'insertion professionnelle, qui s'impose tantôt comme un idéal, tantôt comme une contrainte, est-elle susceptible de fabriquer à son image l'expérience des études ? Les études sont-elles conçues et vécues en référence à l'insertion professionnelle ? Inversement, comment les attentes et les projets formulés pendant les études, l'accoutumance au mode de vie étudiant, les habitudes de raisonnement scolaires, façonnent-ils les manières d'entrer dans l'emploi ? L'insertion professionnelle est-elle dépendante de l'expérience des études ?

La logique de placement du système d'enseignement supérieur français

Le système d'enseignement supérieur français est gouverné par une logique d'assignation professionnelle. Les formations supérieures sont, plus que dans d'autres contextes nationaux, tournées vers l'insertion professionnelle. Le symptôme le plus évident de cette logique de placement professionnel s'observe dans le caractère d'empressement que prennent les parcours étudiants français. En France, les jeunes s'engagent dans les études sur une période très ramassée. 70% des jeunes âgés de 18 ans poursuivent des études, quand seuls 10% des individus de 26 ans sont dans ce cas. Le seuil de moins de 20% d'une classe d'âge en études est franchi à 25 ans en France, alors qu'il ne l'est qu'à 29 ans au Danemark (Van De Velde, 2008). La rapidité avec laquelle les étudiants français quittent l'enseignement supérieur exprime donc bien une forme d'urgence du placement.

Les parcours d'études français sont non seulement plus courts, mais répondent aussi à une contrainte de linéarité. Cam (2009) parle de « logique tubulaire » pour qualifier un système de formation dans lequel les réorientations sont peu fréquentes et sont plus souvent associées à l'échec. Pour le dire brutalement, il n'est pas possible de bifurquer dans le

système français ; les rares cas de changements de voie sont le plus souvent motivés par des raisons négatives, à savoir un échec dans la formation initialement choisie. La norme de linéarité renvoie en vérité à un idéal d'adéquation formation-emploi. Les cursus linéaires sont valorisés précisément parce qu'ils confirment un parcours guidé par un objectif d'emploi précis. La faible tolérance aux retours en arrière, aux tâtonnements, aux réorientations des étudiants n'est par ailleurs pas le fait unique de l'institution : elle est aussi partagée par les parents et les employeurs. Cette convergence des pratiques sociales et des normes institutionnelles est tout à fait symptomatique du système de formation et d'insertion professionnelle adéquationniste français (Verdier, 2010).

L'idéal adéquationniste se manifeste de manière évidente dans les formations supérieures sélectives et/ou professionnalisantes. Que ce soit par l'existence d'un *numerus clausus* ou par l'enseignement de compétences professionnelles précises, ces formations sont ouvertement adéquationnistes dans le sens où elles donnent accès à leurs étudiants à une place sur un segment précis du marché du travail. Mais l'idéal d'adéquation n'est pas pour autant absent des formations généralistes de masse. Charles (2013) montre que le fonctionnement des filières littéraires de l'université, dont les débouchés effectivement observés dans les enquêtes d'insertion apparaissent très ouverts, continuent pourtant de fonctionner en référence à un type d'insertion traditionnel : l'enseignement. Alors que la préparation d'un concours de l'enseignement concerne moins de 10% des effectifs d'une promotion de licence d'histoire, il reste pensé comme un objectif en ce qu'il continue de guider les contenus de formation. Les étudiants eux-mêmes semblent s'identifier à cette fiction adéquationniste (Hugrée, 2010).

De manière plus explicite encore, la mise en place récente de dispositifs spécifiques d'insertion professionnelle pour les étudiants de l'université (modules de projet professionnel, création de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, suivi des étudiants après le diplôme) montre combien les formations généralistes de l'université n'échappent pas à l'injonction à la professionnalisation. Dans tous les compartiments de l'enseignement supérieur donc, dans les cursus professionnalisants comme dans les formations généralistes, la logique d'emploi domine l'expérience étudiante française. La tradition planificatrice, qui agit à partir des années 1960 pour mettre en équivalence les formations et les emplois (Tanguy, 2002), est reconduite avec l'apparition de ces nouveaux dispositifs adaptés au contexte actuel de l'université de masse. Ces dispositifs, souvent lus comme des signes de la

pénétration d'une logique inédite de la compétence, voire de l'envahissement d'un référentiel néo-libéral (Laval *et al.*, 2012), pourraient plutôt être interprétés comme les formes d'un renouvellement de la logique adéquationniste française. Le temps des études n'est jamais « gratuit », il n'est ni conçu ni vécu sur le mode de « l'expérimentation », comme cela peut-être le cas dans d'autres pays.

Des étudiants qui ne se projettent pas dans l'avenir professionnel

Paradoxalement, la sociologie des comportements étudiants souligne depuis les années 1960 la possibilité d'une expérience étudiante détachée des préoccupations d'avenir professionnel. Ainsi, Bourdieu et Passeron (1964) décrivent-ils les étudiants en lettres à partir de la figure du « dilettante ». L'héritier bourgeois, sûr de son avenir, pourrait alors se permettre de vivre ses études sur le mode de l'aventure intellectuelle, sans se préoccuper de son insertion professionnelle future. Le détachement professionnel de l'étudiant est donc, ici, un principe de classe.

Dans les années 1970, alors que l'université connaît une première démocratisation, cette explication se fissure. Les étudiants littéraires ne sont plus des « héritiers », mais l'attitude d'insouciance apparente face à l'insertion professionnelle continue de s'observer. Lévy-Garboua (1976) avance alors une autre cause du détachement professionnel des étudiants : il montre que le recul de la rentabilité des diplômes supérieurs favorise le développement de comportements de relâchement de l'effort studieux chez l'étudiant de masse. Plus précisément, l'auteur présente la poursuite d'études comme le résultat d'une combinaison de deux facteurs, les promesses d'emploi d'une part et la qualité de vie étudiante d'autre part. Il ajoute donc à l'équation classique des gains liés aux études que l'on lit dans la théorie du capital humain une nouvelle dimension : les satisfactions immédiates liées au mode de vie étudiant. Malgré la baisse de la rentabilité des études, l'étudiant de masse chercherait alors à maintenir un niveau de satisfaction constant grâce à l'augmentation du bien-être pendant les études. En relâchant l'effort studieux et en s'investissant plus dans les loisirs pendant les études, l'étudiant troque une baisse de bien-être futur contre du bien-être présent. Giret (2011) a récemment confirmé ce modèle sur des données actuelles : dans les filières les moins rentables, on observe un temps de travail personnel plus faible et un temps de loisirs plus important. Le dilettantisme étudiant, qui

était l'expression d'un pur habitus bourgeois, est donc relayé à partir des années 1970 par une attitude stratégique dans laquelle le relâchement est une compensation à la perte de bien-être futur. Quoi qu'il en soit, le modèle de Lévy-Garboua et ses récentes confirmations aboutissent au même constat : l'existence de comportements étudiants de détachement professionnel dans l'université de masse.

Des travaux plus récents sur les « manières de travailler » insistent sur le rapport faiblement instrumental des étudiants littéraires à leurs études (Lahire, 1997). Les données de la dernière enquête sur les conditions de vie des étudiants vont dans ce sens : 62% des étudiants littéraires poursuivent leurs études pour les débouchés qu'elles proposent, contre 90% des étudiants de filières courtes professionnalisantes (IUT et STS) ; inversement, 94% des littéraires jugent le développement intellectuel de la formation « important », alors que ce n'est le cas « que » de 79% des étudiants d'IUT et de STS (OVE, 2011). L'origine de ce détachement professionnel est ici située dans la souplesse de l'encadrement pédagogique de ces formations (Millet, 2003). D'une manière similaire, Dubet (1994) suggère la possibilité d'une figure de l'expérience étudiante marquée par une faible intégration universitaire et un faible projet professionnel, mais une forte « vocation » (c'est-à-dire un goût pour les études). Les études sont considérées par les étudiants comme un temps d'épanouissement intellectuel et doivent résister aux impératifs d'emploi. Proche dans sa représentation du dilettante de Bourdieu et Passeron, l'étudiant décrit par Dubet s'en distingue tout de même par le fait que son attitude n'est pas interprétée comme le résultat d'un habitus de classe – on ne peut plus maintenir cette explication dans l'université de masse –, mais comme un rapport sincère et passionné de l'étudiant à ses études.

Le détachement professionnel des étudiants a mille visages : il peut être lié à un habitus de classe, il peut être le résultat d'une stratégie, il est parfois le signe d'une faible intégration universitaire ou se justifie encore par l'engagement passionné dans les études. Néanmoins, ces différentes analyses mettent en évidence toutes à leur manière, et à des moments différents, comme s'il existait une forme de continuité historique du phénomène, l'existence de comportements de détachement professionnel. Contrairement à ce que suppose la norme de placement, les étudiants ne conduisent donc apparemment pas leurs études dans l'objectif d'insertion professionnelle.

Questionnement et hypothèses de travail

Il ressort de ce premier aperçu une certaine contradiction. *Alors que le système d'enseignement supérieur français est guidé par un objectif rigide d'insertion professionnelle, comment comprendre que l'expérience des études puisse être favorable au développement d'attitudes, d'aspirations ou de représentations propices au détachement professionnel ?* Nous tenterons de défendre l'idée selon laquelle la logique institutionnelle du placement d'une part, l'existence de comportements de détachement professionnel chez les étudiants d'autre part, ne sont contradictoires qu'en apparence et peuvent, en fait, être vues comme deux facettes d'un même système de relation études-emploi. Il s'agira de mettre en évidence le fait que le développement d'une expérience étudiante distante des logiques de l'emploi fait système avec l'assignation professionnelle.

Afin de lever ce paradoxe apparent, nous raisonnerons à partir de deux hypothèses de travail. Premièrement, nous ferons l'hypothèse de *l'intériorisation* par les étudiants de l'adéquation formation-emploi. Cette intériorisation ouvre la possibilité d'une poursuite du diplôme dans l'ignorance de ses conséquences en termes d'emploi. Deuxièmement, nous développerons l'hypothèse de *l'évitement*, selon laquelle les jeunes, constamment rappelés à l'idéal de placement, cherchent à délayer un objectif d'avenir professionnel qui s'annonce trop tôt ou de manière trop pressante.

La première hypothèse renvoie à l'idée selon laquelle les étudiants intériorisent tant la logique de placement et le principe d'un lien fort entre les études et l'emploi, qu'ils finissent par ne plus concevoir le second que comme la conséquence des premières. Dans un système où les études sont censées servir l'emploi, le plus sûr moyen de réussir son insertion professionnelle n'est-il pas au préalable de réussir ses études ? Le système éducatif, à chaque fois qu'il réaffirme la norme d'adéquation, sous-entend implicitement que la certification qu'il apporte à ses diplômés est suffisante. Le principe d'une correspondance rigide entre formation et emploi dispense alors l'étudiant qui y adhère de toute forme de projection dans l'avenir professionnel. Pour sécuriser sa position professionnelle future, l'étudiant comprend qu'il doit s'en tenir à se procurer ce droit d'accès qu'est le diplôme. Loin de l'inciter à définir son projet professionnel, le principe adéquationniste crispe l'étudiant sur l'obtention *hic et nunc* d'un diplôme, conçu comme une garantie d'emploi

futur. Dans le cadre de cette hypothèse, son « insouciance » de l'avenir est donc, de manière inattendue, non une négation de l'impératif de projection dans l'avenir professionnel, mais bien le résultat de la logique d'assignation professionnelle même.

La seconde hypothèse part du constat de ce que l'insertion professionnelle est un enjeu *crucial* des études. Elle se présente comme sa finalité quasi-unique, et les étudiants n'ignorent pas qu'elle possède un pouvoir de détermination majeur sur la conduite de leur vie future. L'insertion professionnelle est un moment délicat, où tout se décide. Elle est donc le creuset des espoirs les plus optimistes, mais elle inspire aussi, et ce n'est pas contradictoire, une forme de crainte (Mauger, 1998). Galland (1990) souligne l'existence d'une aspiration nouvelle de la jeunesse à l'entrée progressive dans la vie d'adulte. Il observe un phénomène d'allongement de la jeunesse et de déconnexion volontaire (et non seulement subie) des différents rites de passages à l'âge adulte. Selon lui, la jeunesse deviendrait un âge, plus « flottant », de l'expérimentation. Or, dans le système français, l'insertion professionnelle est perçue par les jeunes comme un saut statutaire brutal, qui les propulse soudainement dans l'âge adulte. On peut donc faire l'hypothèse que les jeunes tiennent à distance l'objectif d'emploi *parce qu'ils le savent décisif*. L'urgence du placement développe ainsi des attitudes étudiantes qui lui sont contraires. Là encore, ces aspirations au diffèrent ne doivent pas être interprétées comme de simples émanations d'un dilettantisme, mais comme une forme d'évitement, comme une mise en suspens temporaire, comme une prise de distance à la fois craintive et convoiteuse vis-à-vis d'un objectif d'avenir qui s'annonce trop tôt.

Ces deux hypothèses se complètent et permettent d'expliquer pourquoi on observe aujourd'hui, à la fois, une pression institutionnelle au placement professionnel, et des comportements étudiants de mise à distance de l'objectif professionnel. Plus que de s'opposer, la logique d'assignation professionnelle du système d'enseignement supérieur français et les attitudes de détachement professionnel des étudiants peuvent trouver une explication commune. Ces hypothèses d'intériorisation et d'évitement seront tout à tour développées au cours de cette thèse, en particulier dans le chapitre 4 (chez les étudiants) et dans les trois derniers chapitres (chez les diplômés en recherche d'emploi).

Méthodologie de l'enquête

Cette recherche est fondée sur une méthodologie mêlant analyse secondaire de données quantitatives d'une part et enquête qualitative d'autre part³. Nous mobilisons de grandes enquêtes nationales sur les formations supérieures et sur l'emploi des jeunes (Enquêtes Emploi de l'INSEE de 1990 à 2010, Enquêtes Génération 2004 et Génération 2007 du CEREQ, Enquêtes Conditions de Vie 2010 de l'OVE). Les enquêtes Emploi portent sur la population française toute entière. Elles permettent de donner des informations sur la situation des personnes sur le marché du travail. Elles sont réalisées selon un protocole stable chaque année depuis 1950, et, depuis 2001, en continu. C'est là leur grand mérite : elles permettent de suivre l'évolution d'un même phénomène dans le temps. Nous exploiterons les enquêtes de 1990 à 2010, afin de mettre en avant des données de cadrage sur le chômage et le déclassement des jeunes diplômés du supérieur. Les enquêtes Génération du CEREQ sont réalisées auprès des sortants de formation initiale. Elles sont donc plus précises sur les questions d'emploi des primo-insérants que les enquêtes de l'INSEE. Elles apportent des données sur les diplômés et surtout sur les parcours d'insertion professionnelle. Ces enquêtes retracent ainsi le calendrier des trois premières années suivant la sortie de formation. Elles donnent des informations très précises sur les emplois occupés par les jeunes durant cette période et seront utilisées ici à ce titre. Enfin les enquêtes de l'OVE sur les conditions de vie des étudiants permettent d'éclairer les modes de vie, les pratiques et les représentations des jeunes avant la sortie du diplôme. En particulier, elles seront mobilisées ici pour caractériser la place que font les différentes formations supérieures à l'objectif d'insertion professionnelle. Ces trois types d'enquêtes ont chacune leurs spécificités et apparaissent finalement complémentaires pour comprendre de manière conjointe et cohérente, comme c'est notre ambition, les études et l'insertion professionnelle.

La mise en évidence statistique des déterminants objectifs de l'insertion professionnelle est prolongée par une recherche qualitative visant à comprendre l'influence de ces déterminants dans l'expérience des jeunes. L'enquête qualitative repose sur une

3 Nous renvoyons d'ores et déjà le lecteur à l'annexe méthodologique n°1, qui reprend de manière circonstanciée le cheminement de notre enquête. Nous y développons longuement la méthode de l'entretien que nous avons adoptée. Nous évoquons également de façon précise les autres matériaux qualitatifs (entretiens exploratoires, observations, discussions informelles) qui ne sont pas détaillés ailleurs dans le corps du texte.

soixantaine d'entretiens semi-directifs avec des diplômés du supérieur en recherche du premier emploi stable (donc sortis de formation initiale), complétée par une vingtaine d'entretiens avec des étudiants (donc encore en formation initiale). Les 64 entretiens auprès des diplômés avaient pour objectif premier d'évaluer leur rapport à l'insertion professionnelle. J'ai rencontré ces jeunes par l'intermédiaire d'une association d'aide à la prime insertion professionnelle. Après avoir recueilli quelques données socio-démographiques (j'essayais autant que faire se peut de les recueillir de manière détournée dans l'entretien, pour ne pas donner, dès le départ, un caractère trop formel à l'interrogatoire), je les ai interrogés sur leurs parcours d'études et sur leur manière de conduire la recherche de leur premier emploi (entendu comme un premier emploi « sérieux », qu'ils souhaiteraient occuper de manière durable, voir encadré ci-dessous). Il s'agissait notamment de mettre en lien le système de ressources et de contraintes hérité de leur formation avec leur façon de concevoir et d'orienter leur insertion professionnelle. Les 23 entretiens menés auprès des étudiants m'ont permis de préciser les représentations étudiantes de l'avenir professionnel. Comment les jeunes en situation d'études se figurent-ils l'entrée dans l'emploi ? Le guide d'entretiens chez les diplômés sortis de formation contenait déjà des éléments en ce sens. Mais, au cours de la recherche, après avoir déjà mené quelques dizaines d'entretiens auprès de jeunes diplômés en recherche d'emploi, l'interrogation rétrospective sur le parcours d'études me semblait insuffisante pour comprendre cet aspect. Il est en effet vraisemblable que les jeunes reconstruisent les projets d'avenir ou la vision de l'avenir qu'ils avaient en tant qu'étudiants dès lors qu'ils « passent la barrière ». Une série d'entretiens supplémentaires chez les jeunes en situation d'études m'est apparue nécessaire afin d'éviter ces éventuels biais de reconstruction narrative. L'interrogation des étudiants avait aussi un intérêt comparatif. Le fait de mener des entretiens avec des étudiants et avec des diplômés a donné lieu à la comparaison des attitudes typiques des deux groupes et à la caractérisation des effets du saut statutaire qui fait passer de l'état d'étudiant à celui de demandeur d'emploi. Ici encore, comme dans l'analyse quantitative, la méthode reste donc fidèle à l'objectif de tenir ensemble l'explication de l'expérience étudiante et du rapport à l'insertion professionnelle.

Dans la première partie de cette thèse, nous tenterons de préciser la nature des problèmes que rencontrent les jeunes diplômés aux portes de l'emploi. En particulier, il conviendra de les distinguer des difficultés qui touchent les autres catégories de jeunes. Les données sur le déclassement et le chômage des diplômés montrent que, si ces réalités progressent, elles restent néanmoins contenues par rapport à ce que connaissent les non-diplômés (chapitre 1). Néanmoins, ce qui fait la spécificité des diplômés, c'est leur sensibilité au déclassement. Dès lors, indépendamment de la réalité objective du phénomène, il importe de prendre en compte la manière dont il est construit par les jeunes eux-mêmes comme un problème social (chapitre 2). La deuxième partie sera consacrée à l'étude de la place que font les formations supérieures à l'objectif d'insertion professionnelle. Nous chercherons à caractériser les systèmes d'études selon leur degré de finalisation professionnelle (chapitre 3), puis nous mettrons en évidence les différences de représentations de l'avenir professionnel qu'ils induisent chez leurs étudiants (chapitre 4). Nous insisterons en particulier sur le fait que, malgré la diversité des systèmes d'études, malgré leur degré variable de professionnalisation, un même objectif de placement professionnel domine l'expérience des études. La troisième partie de notre travail présente une typologie des rapports à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Trois types contrastés émergent : l'insertion prévisible (chapitre 5), l'insertion entravée (chapitre 6), l'insertion refusée (chapitre 7). Nous développerons précisément les hypothèses d'intériorisation et d'évitement évoquées précédemment. La conclusion de cette partie insistera sur la structuration cohérente des systèmes d'études et des rapports à l'emploi : l'expérience de l'insertion professionnelle est tenue à celle des études. La conclusion générale redonnera son caractère générale à notre thèse principale : par delà la diversité des régimes d'études et des rapports à l'insertion, nous montrerons que les attentes institutionnelles des études et de l'emploi s'articulent avec les pratiques sociales (celles-ci étant pourtant parfois apparemment contradictoires avec les premières) pour former un système cohérent de formation et d'insertion professionnelle guidé par la logique d'assignation.

Encadré : est-il possible de parler d'insertion professionnelle ?

Le concept d'insertion professionnelle, s'il possède une sorte d'évidence sociale, recouvre en réalité des situations très hétérogènes, si bien qu'il apparaît nécessaire de préciser l'usage que nous en ferons. Pour raisonner en termes statistiques sur l'insertion professionnelle, il faut identifier un état initial (de sortie des études) et un état final (d'entrée dans l'emploi) (Vincens, 1997). Or, ces bornes sont en réalité très floues. D'une part, l'entrée dans l'insertion n'est pas évidente à saisir, notamment parce que la sortie de formation initiale n'est pas toujours définitive (développement des reprises d'études ou de la formation continue). De plus, les jeunes commencent à travailler alors qu'ils sont encore en études, entamant avant l'heure leur insertion dans l'emploi : plus de la moitié des étudiants déclare avoir travaillé pendant l'année, ils sont 15% à avoir un emploi régulier tout au long de l'année (Béduwé et Giret, 2004). D'autre part, la sortie de l'insertion professionnelle et l'entrée dans l'emploi est floue : la stabilisation dans l'emploi ne définit plus la fin du processus d'insertion (Lopez, 2004). Les différentes étapes d'entrée et de sortie se désynchronisent, se répètent ou s'entremêlent, les parcours d'insertion s'allongent, s'arrêtent brutalement puis reprennent, et il apparaît nécessaire de se garder des conceptions réifiées de l'insertion professionnelle.

Cependant, si nous parlons d'insertion professionnelle sans précaution apparente dans le texte, c'est que nous en retenons l'acception qu'en donnent les acteurs. Notre imprudence sémantique est directement liée à l'évidence de ce « nouvel âge de la vie » pour les jeunes eux-mêmes (Lima, 2008). En effet, les entretiens ont montré que « l'insertion professionnelle » faisait sens pour eux. Ils savent dire s'ils souhaitent ou non poursuivre une recherche d'emploi, ou, au contraire, se stabiliser dans l'emploi qu'ils ont trouvé. On a bien affaire à un passage de la vie qui, s'il est complexe et marqué par de nombreuses incertitudes, continue de se différencier statutairement de l'état d'étudiant ou de celui de travailleur. On restera donc proche de la définition conventionnelle que donne Jean Vincens de l'insertion professionnelle, non seulement parce qu'elle constitue une manière commode et uniforme d'objectiver des parcours de vie, mais surtout parce qu'elle correspond à la manière qu'ont les individus de penser leur situation. Un individu sera considéré comme étant en insertion professionnelle tant qu'il ne sera pas engagé dans un emploi relativement stable et proche de son niveau de compétence et qu'il ne cessera pas de chercher à améliorer sa situation d'emploi (Vincens, 1997).

PREMIÈRE PARTIE : GENÈSE D'UN PROBLÈME

Des faits et des problèmes

Le chômage des diplômés du supérieur est en augmentation depuis deux décennies, mais ceux-ci résistent cependant beaucoup mieux que d'autres à la dégradation structurelle de l'emploi des jeunes. Par rapport à d'autres catégories de jeunes, les diplômés font plutôt figure de privilégiés (Cahuc *et al.*, 2011). Le déclassement des diplômés, envisagé comme une rupture de correspondance entre des niveaux de diplômes et des emplois, est en revanche plus inquiétant : les générations qui ont connu la démocratisation de l'école n'ont pas toujours tiré les bénéfices de leur promotion scolaire (Duru-Bellat, 2006 ; Peugny, 2007a). Certains diplômés se sont dévalorisés et ne permettent plus l'accès de droit aux positions sociales les plus élevées. Ce constat peut être nuancé si l'on analyse non plus le cas des diplômés, mais celui de toute la cohorte des jeunes, avant et après le mouvement d'expansion scolaire : on observe alors que ce dernier coïncide avec une amélioration des conditions d'emploi des jeunes, pris dans leur totalité (Maurin, 2007). C'est là l'exemple même de ce que les démographes nomment « l'effet de structure » : les diplômés sont plus exposés au déclassement après la démocratisation, mais l'ensemble de la jeunesse, précisément parce qu'une confortable partie d'entre elle a accédé à la catégorie des diplômés, serait en général mieux lotie.

Les constats sociologiques se complètent ou se contredisent, pour donner finalement une vision complexe de la réalité des difficultés d'emploi des jeunes diplômés. La recherche d'une conclusion claire et définitive en la matière semble illusoire, tant elle dépend des indicateurs retenus, des traditions de recherche, des interprétations du phénomène. La seule certitude que l'on pourrait avoir, c'est bien qu'indépendamment de sa « réalité », le sujet emballe les discours savants comme les discussions ordinaires. La controverse théorique sur l'inflation scolaire rejoue à sa manière dans le domaine scientifique une question sensible qui se pose aussi dans la société : est-il juste que les diplômés éprouvent des difficultés à

l'insertion professionnelle ? Les manifestations du collectif *Génération précaire* il y a quelques années, les revendications ponctuelles mais répétées des étudiants, la frustration plus sourde des diplômés sortis de formation et en recherche (laborieuse) du premier emploi, ou, enfin, la colère des *mileuristas* et des indignés espagnols que l'on ne peut manquer de comparer aux jeunes diplômés français (Van De Velde, 2011) démontrent à l'envi comment le sujet se pose en véritable *problème social*.

Pourquoi les difficultés d'emploi des diplômés sonnent-elles donc aussi dramatiquement ? C'est que, quelles que soient sa réalité, sa profondeur et sa gravité, la question des difficultés d'insertion des jeunes diplômés cristallise un certain nombre de déceptions sociales. Tout d'abord, l'existence de jeunes diplômés occupant des emplois situés en-dessous de leur rang scolaire est un démenti cinglant au pacte méritocratique, selon lequel la réussite scolaire est une promesse de réussite sociale. Dans une société où le diplôme joue un rôle déterminant dans la décision des places sociales, la mise en défaut du principe méritocratique n'est pas un fait anecdotique ; elle ébranle tout un imaginaire social. Le sentiment d'avoir été dupés domine chez les diplômés eux-mêmes. Deuxièmement, la situation paradoxale de jeunes plus diplômés que leurs aînés à qui l'on ne fait pas de place, symbolise mieux que tout les infortunes de la « génération sacrifiée ». Le problème de l'emploi des jeunes diplômés renvoie spontanément à celui plus général de l'existence d'une fracture générationnelle qui traverse la société. L'ensemble des bénéfices dont ont profité les jeunes d'hier au moment de leur entrée sur le marché du travail a été conservé, confisqué pourrait-on dire (Chauvel, 1998). Les conditions d'insertion d'autrefois ne semblent pas vouloir se représenter et, dans ce cadre, il ne fait pas de doute que les inégalités intergénérationnelles contribuent à nourrir un ressentiment qui trouve une porte d'expression dès lors qu'est évoqué le problème de l'emploi des diplômés.

Ainsi, comprendre la situation des jeunes diplômés aux portes de l'emploi ne se limite pas à l'établissement de faits et de théories explicatives (chapitre 1) ; elle ne peut être simplement observée de manière « objective », c'est-à-dire de manière extérieure aux jugements sociaux dont elle fait l'objet (chapitre 2).

CHAPITRE 1

JEUNES DIPLÔMÉS ET DIFFICULTÉS D'EMPLOI :

FAITS ET EXPLICATIONS

Il n'est pas évident de dresser des constats qui font consensus sur la situation des diplômés aux portes de l'emploi. Existe-t-il un chômage des diplômés ? Si oui, quelle est sa mesure ? Peut-on parler de déclassement « massif » des jeunes ? Le phénomène prend-il de l'ampleur ? Peut-on en conclure que les diplômes se sont dévalorisés ? Ces questions sont au cœur d'enjeux politiques et de controverses sociologiques. Les modes de mesure donnent des résultats parfois contradictoires. Les interprétations sociologiques qui en sont faites prennent rapidement un sens politique qui contribue en retour à durcir les positions.

Nous nous risquerons néanmoins ici à établir certains faits. Premièrement, le chômage des jeunes diplômés sera examiné. Les diplômés du supérieur, en tant que primo accédants au marché du travail, sont plus exposés que les autres travailleurs (même moins qualifiés) aux reliefs de la conjoncture. De plus, le rôle protecteur du diplôme du supérieur face au chômage semble s'affaiblir. S'il est nécessaire pour échapper au chômage, le diplôme n'est peut être plus suffisant. Néanmoins, les diplômés du supérieur sont beaucoup moins exposés que les autres catégories de jeunes au chômage. Si l'on comprend le chômage comme une file d'attente, les diplômés sont de véritables coupe-file pour leurs titulaires qui devancent toujours les jeunes les moins qualifiés. Le chômage des jeunes diplômés est loin d'être à la mesure du chômage des jeunes en général et il convient donc de bien les distinguer. Les échelles ne sont pas comparables, les problématiques sont de nature différente : il existe de ce point de vue deux jeunessees.

Cependant, si la file d'attente s'allonge, les diplômés, dès lors de plus en plus nombreux, auront tendance à se reporter sur des emplois moins qualifiés. On tient là une double explication à la fois de l'élévation du chômage des moins diplômés et du déclassement des diplômés. C'est en effet plus vers l'étude du déclassement qu'il faut se tourner si l'on veut mettre à jour les difficultés spécifiques des diplômés. Depuis deux décennies, avec la massification de l'enseignement supérieur, les diplômés post-baccalauréat

donnent de moins en moins accès aux positions sociales de cadres. Même si les taux d'insertion des diplômés du supérieur restent très élevés, il semble que ces derniers doivent faire des concessions en termes de qualité d'insertion professionnelle (salaire revu à la baisse, contrat précaire, temps partiel subi, fonctions d'exécution, etc.).

Au final, les difficultés d'emploi des jeunes diplômés s'expliquent bien par l'hypothèse de surproduction des qualifications. L'évolution de la structure des titres scolaires a dépassé celle de la structure avale des postes. En se multipliant, les diplômes se sont dévalorisés, en particulier sur des segments précis de l'enseignement supérieur. Nous mettrons ainsi en évidence des effets d'inflation scolaire locaux (c'est-à-dire ciblés sur des formations particulières), qui ne sont pas par ailleurs contradictoires avec des bienfaits plus généraux de l'éducation.

1.1. Premiers constats sur le chômage et le déclassement des jeunes diplômés

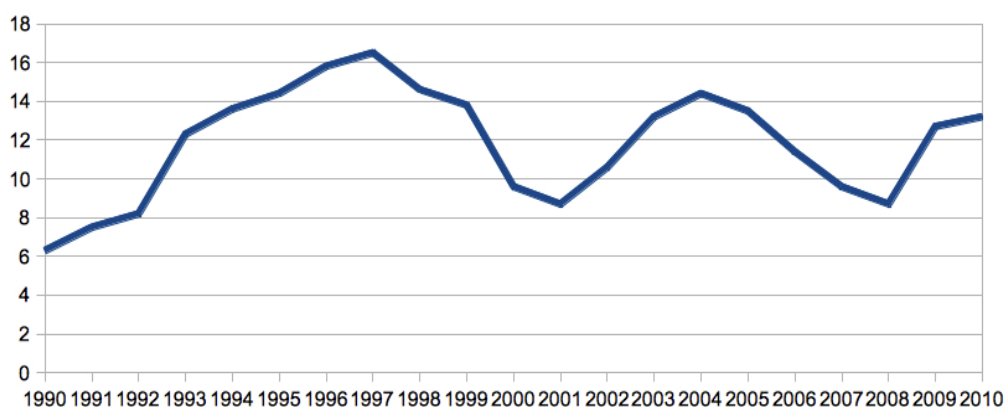
1.1.1. Le chômage des jeunes diplômés

Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont-ils exposés au chômage ? On trouve à cette question de nombreuses réponses prénotionnelles, qui tantôt amalgament le sort des diplômés à celui de l'ensemble de la jeunesse et surestiment alors leurs difficultés d'entrée dans l'emploi, tantôt renvoient les diplômés à leur condition de privilégiés et ignorent les obstacles grandissants auxquels ils sont désormais confrontés. Il faut dire qu'il n'est pas aisé d'établir des constats sûrs à propos du chômage des sortants de formation. Le chômage est une catégorie stricte, conditionnée à l'inscription sur les listes de demandeurs d'emploi de Pôle Emploi. Or les jeunes n'ont pas tous immédiatement le réflexe, après l'obtention du diplôme, de se présenter auprès de Pôle Emploi, sachant qu'ils ne retirent le plus souvent aucun droit à prestations de leur statut de « chômeur ». Il se peut donc qu'une part de la jeunesse fraîchement diplômée s'évapore temporairement des statistiques et, alors qu'elle pourrait être considérée comme relevant du chômage (au sens large, c'est-à-dire qu'elle n'est pas en emploi), sera officiellement considérée comme « inactive ». C'est le problème du « halo » du chômage, qui prend une acuité bien particulière chez les sortants

de formation initiale. Nombreux sont les jeunes diplômés qui souhaitent occuper un emploi et en recherchent informellement un, c'est-à-dire sans s'inscrire à Pôle Emploi. La comptabilisation des jeunes diplômés au chômage n'est pas simple, et c'est pour cette raison que si l'on raisonnera ici systématiquement à partir de la définition du chômage donnée par le Bureau International du Travail⁴, on retiendra par endroits dans cette section « l'envers » du taux de chômage, à savoir le taux d'emploi.

Le graphique 1.1 présente l'évolution du taux de chômage des jeunes (moins de 27 ans), sortis de formation initiale, et diplômés du supérieur.

Fig. 1.1 : l'évolution du taux de chômage des jeunes diplômés

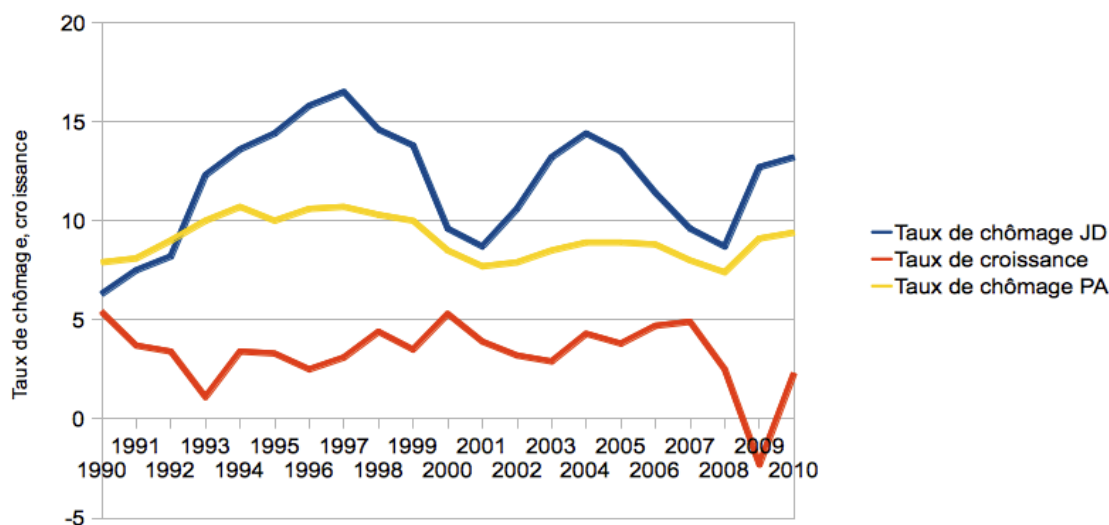


Source : INSEE, *Enquêtes Emploi 1990-2010*. Calculs de l'auteur. Champ : Individus jeunes (moins de 27 ans), diplômés du supérieur, sortis de formation. Remarquons que nous utilisons ici des cohortes d'interrogation (ensemble des individus interrogés en ...), et non des cohortes de naissance (ensemble des individus nés en ...) ou de diplômés (ensemble des individus diplômés en ...). Lecture : En 1990, 6,3% des jeunes diplômés étaient au chômage.

On observe un *trend* à la hausse du taux de chômage des diplômés. Le taux de chômage des diplômés passe de 6,3% en 1990 à 13,2% en 2010. Si l'on gomme les fluctuations, la progression est nette, puisque le taux de chômage fait plus que doubler en vingt ans. Mais ce mouvement globalement ascendant cache de fortes variations intermédiaires. Elles semblent assez bien s'expliquer par les fluctuations du cycle économique, comme le montre le graphique 1.2.

⁴ Pour être chômeur au sens du BIT, il faut : être sans emploi (ne pas avoir travaillé ne serait-ce qu'une heure dans une semaine de référence) ; être disponible sous 15 jours pour prendre un emploi ; avoir cherché activement un emploi le mois précédent. Cette mesure exclue certains jeunes de la définition du chômage, alors qu'ils pourraient dans les faits s'y apparenter. Les enquêtes Emploi de l'INSEE retiennent toujours cette définition. Les enquêtes Génération du Cereq retiennent quant à elles des données déclaratives.

Fig. 1.2 : Taux de chômage des jeunes diplômés et taux de croissance



Sources : INSEE, Enquêtes Emploi 1990-2010 pour les taux de chômage. INSEE, comptes nationaux pour le taux de croissance de l'économie.

L'augmentation générale du taux de chômage des diplômés répond à une dégradation structurelle des conditions d'emploi. Ses diverses fluctuations à l'intérieur de ce mouvement sont quant à elles dépendantes des variations conjoncturelles. On observe dans ce graphique 1.2 que les deux courbes rouge et bleue sont quasiment symétriques par rapport à la ligne horizontale qui les sépare. La croissance de l'activité commande les inflexions du taux de chômage des jeunes diplômés, comme, logiquement d'ailleurs, elle commande celles du taux de chômage se rapportant à l'ensemble de la population active.

Pour autant, ce qui est plus intéressant, c'est que le chômage des jeunes diplômés semble montrer une sur-sensibilité au taux de croissance, comparé au taux de chômage de l'ensemble de la population active. Pour le comprendre, il faut prendre en considération les caractéristiques spécifiques des jeunes diplômés. Plus diplômés que la moyenne de la population active, ils devraient être mieux protégés des humeurs de la conjoncture. Mais plus jeunes, ils occupent une position particulière sur le marché du travail. Ils sont évidemment sur-représentés dans les demandeurs d'emploi. Quand l'activité se tarit, les entreprises ont tendance à retarder les embauches, ce qui empile mécaniquement les vagues de diplômés aux portes de l'emploi et contribue à augmenter leur taux de chômage. De plus, même insérés, les jeunes diplômés sont souvent placés en position vulnérable dans les

entreprises, comme le veut la règle du *last in, first out*. En cas de licenciements, le pouvoir de négociation est toujours à la faveur des *insiders*. D'une certaine façon donc, le fait que le taux de chômage des jeunes diplômés sur-réagisse aux effets de la conjoncture par rapport au taux de chômage d'ensemble laisse penser que le diplôme ne compense pas le désavantage de la jeunesse.

Néanmoins, malgré une tendance à la hausse ces deux dernières décennies, ce chiffre du chômage des diplômés reste en valeur absolue très en-deçà du taux de chômage des jeunes, quant à lui proche de 25%⁵. La dernière enquête du Cereq (enquête Génération 2007) montre que les diplômés du supérieur ont des taux d'emplois bien plus élevés que les autres catégories de jeunes (Mazari *et al.*, 2011). 85% des jeunes diplômés sont en emploi trois ans après la sortie de formation, alors que ce n'est le cas que pour 55% des titulaires du baccalauréat général et seulement 48% des sans-diplômes. Mais, plus encore, les diplômés du supérieur ont mieux résisté que les autres à la dégradation conjoncturelle. Par rapport à la « génération 2004 », le taux d'emploi des jeunes diplômés recule de 2%. Ce recul est de 11% pour les bacheliers généraux et de 14% pour les sans-diplômes. L'analyse des flux d'emploi confirme en effet que dans les moments de brusque ralentissement de l'activité, les entreprises réduisent d'abord les embauches en CDD (Goux *et al.*, 2001). Les individus peu diplômés, plus exposés à l'emploi précaire, sont donc les objets des nécessaires ajustements opérés par les entreprises en temps de crise. On sait de plus que seule une part assez faible du recul du taux d'emploi chez les individus peu ou pas diplômés ces dernières années est due à la baisse de leur taux d'activité (Le Rhun et Minni, 2012). Concrètement, cela signifie qu'il n'y a que peu d'individus qui, à ce faible niveau de diplôme, prennent la décision de poursuivre les études plutôt que de « tenter » l'insertion professionnelle dans un climat économique peu favorable. Puisque la population des peu diplômés reste stable, c'est donc bien la capacité de résistance des diplômés de faible niveau qui est en cause. En comparaison des autres franges de la jeunesse, les diplômés du supérieur sont donc mieux protégés du risque de chômage. La jeunesse est de ce point de vue-là, divisée en deux, entre diplômés et non-diplômés (Cahuc *et al.*, 2011). Le diplôme du supérieur apparaît comme un « atout gagnant » (Mazari *et al.*, 2011).

5 Ce taux de chômage des jeunes (souvent 15-25 ans) est très fragile dans la mesure où il repose sur un dénominateur faible : près des 2/3 des 15-25 ans sont encore en formation initiale. Le calcul se fonde donc sur les 1/3 d'actifs, des jeunes au bagage scolaire faible et de fait, beaucoup plus exposés au risque de chômage. Il n'est donc pas étonnant d'observer un taux de chômage des jeunes franchement plus élevé que celui de l'ensemble de la population active.

Nous dressons ici un état de faits ambivalent de la question du chômage des jeunes diplômés. Celui-ci est d'abord un phénomène grandissant, qui prend de l'ampleur depuis deux décennies de ralentissement économique. Il est en outre constamment plus élevé que le chômage observé dans l'ensemble de la population active et sur-réagit plus que ce dernier à la conjoncture. Les jeunes diplômés sont en ce sens plus « jeunes », dans la mesure où ils rencontrent les difficultés habituelles des jeunes face à l'emploi (Lefresne, 2003), que « diplômés » : leur niveau de qualification ne suffit pas à ramener les variations de leur taux de chômage au plus proche de celui de l'ensemble des actifs. Mais, d'autre part, les diplômés constituent une population plutôt privilégiée de la jeunesse. Les performances d'insertion des diplômés du supérieur se placent très au-dessus des taux d'emploi des autres catégories de jeunes et ces performances résistent bien face à la crise. Ces chiffres peuvent apparaître rassurants, mais, dans le même temps, ils ne permettent pas de comprendre l'inquiétude nouvelle face aux difficultés d'emploi des jeunes diplômés. C'est que la question de l'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail ne se réduit pas au taux de chômage brut ou à l'accès à l'emploi. Les diplômés, placés dans les premières positions de la file d'attente, trouvent aisément un premier emploi, d'autant plus s'ils se montrent moins exigeants. Pour autant, la qualité de ces premiers emplois, et, en particulier leur correspondance avec certaines prétentions contenues dans des diplômes dits « du supérieur », doit être interrogée. L'analyse brute des taux de chômage ou d'emploi n'est donc pas suffisante, tant il semble que c'est le déclassement – plus que le chômage – qui est en cause dans la question montante des difficultés d'emploi des jeunes diplômés.

1.1.2. Le déclassement des jeunes diplômés⁶

La question du déclassement scolaire des jeunes diplômés est particulièrement sensible. Sa mesure soulève les discussions méthodologiques et, au-delà on le verra, les polémiques théoriques relatives au bien-fondé de l'expansion scolaire. Il n'est donc pas possible, dans un premier temps, de se passer d'une revue technique des outils de mesure

6 Précisons d'emblée qu'il est ici question du déclassement *scolaire*, entendu comme une rupture de correspondance entre l'emploi auquel est censé mener le diplôme obtenu et l'emploi effectivement occupé. D'autres types de déclassements, et en particulier le déclassement intergénérationnel (au sens d'une mobilité sociale descendante), ont récemment été étudiés (Peugny, 2007 ; 2009 ; 2013).

mobilisés (afin d'en comprendre les éventuelles imperfections sujettes à critique), avant de présenter les principaux résultats connus sur la question.

Mesurer le déclassement

Il existe trois mesures principales du déclassement des jeunes :

1/La mesure normative (ou institutionnelle)

2/La mesure statistique

3/La mesure subjective

La mesure normative repose sur une table de correspondance entre les différents diplômes et les différents emplois. Celle-ci a été établie dans les années 1970, à partir de conventions interentreprises. Il faut garder à l'esprit que c'était là une période pendant laquelle l'Etat œuvrait beaucoup à la mise en équivalence des formations et des postes professionnels (Tanguy, 2002). Cette nomenclature propose donc de faire correspondre à chaque formation un débouché considéré comme « normal ». Est alors défini comme déclassé tout individu qui s'insère en dessous de ce débouché normal. Le principal défaut de cette mesure est son absence d'actualisation. Les correspondances formation-emploi de l'époque n'incluent pas les modifications structurelles récentes de la population active et sont largement obsolètes aujourd'hui. Évidemment, la mise à jour de cette grille est coûteuse car elle nécessite une redéfinition des contenus de formation et des compétences requises dans les emplois qui fait appel à de nombreux acteurs (Hartog, 2000). De plus, une actualisation de la table n'est pas une solution : elle créerait des discontinuités dans la mesure et empêcherait par conséquent la comparaison des taux de déclassement dans le temps. C'est pour cette raison que de dominante dans la littérature dans les années 1980 (Affichard, 1981), elle est progressivement délaissée au profit de la mesure statistique.

La mesure statistique procède différemment. Il s'agit de définir statistiquement (et non de manière discrétionnaire) une situation « normale ». La correspondance formation-emploi conçue comme « normale » ou de référence sera la situation la plus fréquemment observée. Le principe de la mesure statistique se justifie par le fait que la situation la plus fréquemment rencontrée reflète un équilibre entre offre et demande sur le marché du travail. Le déclassement correspondra à l'écart à cet équilibre. Le défaut premier de cette mesure est qu'elle tend à naturaliser la situation la plus fréquente. Or, si l'on se place dans

une société dans laquelle le déclassement est massif, celui-ci devient la norme statistique à partir de laquelle on mesure le déclassement et, paradoxalement, le déclassement apparaîtra d'autant plus faible. Par exemple, les concours de la fonction publique et notamment les concours des catégories B et C, attirent des jeunes titulaires de diplômes supérieurs à ceux statutairement requis (Kopel, 2005). Du point de vue de la norme institutionnelle, ces jeunes-là sont donc déclassés. Pourtant, parce que ce déclassement est une situation fréquente, la mesure statistique donne des résultats différents de la mesure normative : le nombre de déclassés au sens statistique est d'autant plus faible que le déclassement se généralise. Enfin, la mesure statistique du déclassement change dans le temps. C'est un « mètre qui bouge », selon l'expression de Marie Duru-Bellat (Duru-Bellat, 2009b). Par conséquent, les comparaisons dans le temps sont discutables. La mesure statistique a donc les défauts opposés à ceux de la mesure normative : la mesure statistique est trop instable quand la mesure normative est trop figée.

C'est ce qui conduit certains chercheurs à recourir exclusivement (Giret, 2005) ou à titre complémentaire (Lemistre, 2008) à la mesure subjective du déclassement. La méthode est plus minimaliste : il s'agit d'interroger les jeunes sur leur sentiment de déclassement. Les questions sont parfois très directes (du type « Pensez-vous être trop/convenablement/pas assez diplômé(e) pour occuper votre emploi ? ») ; on utilise aussi des questions détournées (du type « Quel diplôme faudrait-il avoir pour occuper votre emploi ? ») que l'on recoupe ensuite avec les données relatives au niveau de diplôme des individus. Ce type de manœuvre place les jeunes dans une posture de jugement externe sur la correspondance diplôme-emploi de leur emploi et permet ainsi d'éviter en partie les réponses qu'ils formuleraient dans une intention dénonciatrice ou revendicatrice. Le défaut de cette mesure est qu'elle repose sur des perceptions individuelles, elles-mêmes soumises à des influences du contexte. On sait par exemple que le sentiment de déclassement est ravivé dans les périodes de récession (Maurin, 2009). Les jeunes auront dans ce cas tendance à sur-déclarer le déclassement. Inversement, cet indicateur peut être minoré si les jeunes intériorisent le déclassement, de manière désabusée ou réaliste, comme un état de fait à prendre en compte dans leurs prétentions professionnelles. Ils reverront ainsi à la baisse leurs attentes et auront alors tendance à minorer le déclassement auquel ils sont pourtant, de manière objective, confrontés.

La question du déclassement des jeunes est largement documentée depuis les années 1980. Cependant, celle du déclassement des *jeunes diplômés* l'est moins, ou en tout cas, l'est moins dans sa spécificité. On assimile en effet souvent ces deux questions, comme si la jeunesse était homogène, alors même que les conditions d'insertion sociale et professionnelle des jeunes tendent à se polariser (Cahuc *et al.*, 2011). Le déclassement des jeunes et celui des jeunes diplômés sont d'ailleurs deux choses différentes, dans la mesure où il y a parfois concurrence entre les différentes catégories de jeunes pour l'obtention des emplois.

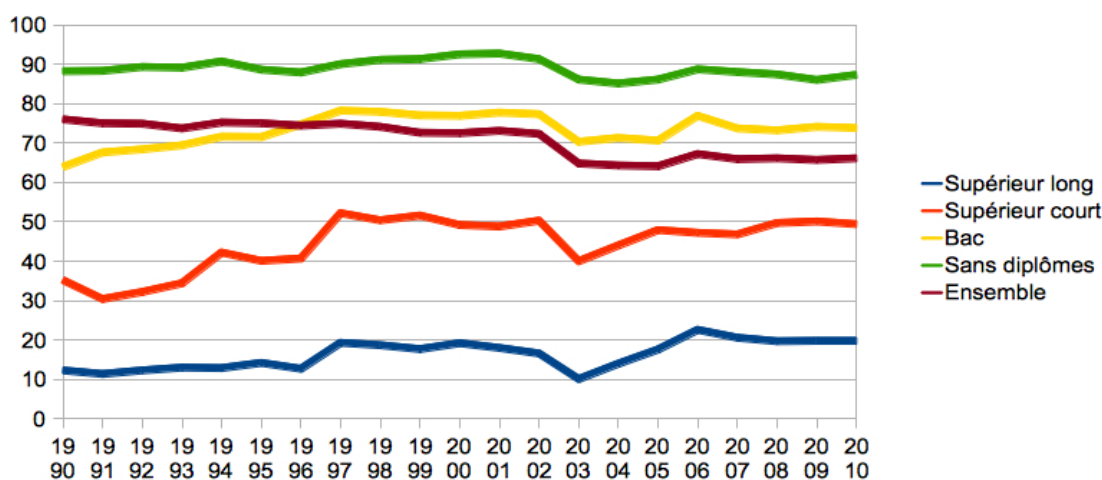
Joëlle Affichard a en effet confirmé dans les années 1980 l'existence d'un phénomène de « file d'attente » à l'insertion professionnelle des jeunes (Affichard, 1981). Les plus diplômés se placent à l'époque sur des postes autrefois promis à d'autres groupes de jeunes. Les perdants de cette concurrence sont avant tout les sortants de l'enseignement professionnel et technique court qui se trouvent fortement concurrencés par les bacheliers. Globalement, à partir de la mesure normative du déclassement, Affichard montre que la part des « sur-diplômés » (que l'on va assimiler à des déclassés) augmente durant les années 1970 et est de l'ordre de 30% à la fin des années 1970. Mais ce chiffre général doit être précisé dans le détail des niveaux de formation ; l'auteur conclut que le déclassement ne touche pas les diplômés du supérieur, plus concurrents que concurrencés et encore protégés de la dévalorisation de leurs titres scolaires : « la solidité de la relation diplôme-emploi n'est pas ébranlée à ce niveau ».

Il semble que ce constat ne tienne plus à partir des années 1990. En effet, plus récemment, à partir de la mesure statistique du déclassement, certains auteurs ont mis en avant les difficultés montantes des diplômés à maintenir leur rang scolaire (Forgeot et Gautié, 1997). Entre 1986 et 1995, la part des déclassés dans les titulaires de diplômes de formations courtes du supérieur (premier cycle universitaire, BTS et DUT) passe de 31,5% à 47,8%. Celle des diplômés de deuxième cycle universitaire passe de 6,6% à 18,9%. Les auteurs précisent que, contrairement au résultat d'Affichard, s'il existe une augmentation générale du déclassement, celui-ci touche désormais en priorité les diplômés du supérieur. Une telle conclusion est confirmée par une analyse statistique du déclassement salarial (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002). Si l'on considère un individu comme « déclassé » dans le cas où au moins 50% d'individus titulaires d'un diplôme inférieur au sien gagnent plus que

lui, 31% des bacheliers ou diplômés du supérieur sont déclassés. Ce chiffre descend à « seulement » 22% dans l'ensemble de la population juvénile. Les nouveaux diplômés du supérieur ont donc les premiers concernés par le déclassement dans les années 1990.

Le graphique suivant montre l'évolution de la part des PCS ouvriers-employés dans l'emploi des jeunes.

Fig. 1.3 : Part des PCS ouvriers-employés selon le niveau de diplôme



Source : INSEE, Enquêtes Emploi 1990-2010. Calculs de l'auteur. Champ : Individus jeunes (moins de 27 ans), diplômés du supérieur, sortis de formation, en emploi. Remarquons que nous utilisons ici des cohortes d'interrogation (ensemble des individus interrogés en ...), et non des cohortes de naissance (ensemble des individus nés en ...) ou de diplômés (ensemble des individus diplômés en ...). Lecture : En 1990, 12,3% des titulaires de diplômes du supérieur long (2ème et 3ème cycles) étaient insérés dans des emplois d'ouvriers ou d'employés.

Effectivement, si l'on s'intéresse à l'évolution sur les deux dernières décennies, les jeunes titulaires d'au moins le baccalauréat semblent de plus en plus exposés à l'insertion dans des emplois d'ouvriers ou d'employés, alors même que la tendance générale, dans la population active jeune, est au recul de ces emplois⁷. Si l'on y réfléchit, la jeunesse dans son

7 Ce phénomène illustre de manière exemplaire un effet de structure : toutes les courbes montent à l'exception de la courbe « ensemble ». Ceci est dû à la modification de la population juvénile qui devient progressivement plus diplômée entre les deux dates butoir. Remarquons que ce phénomène est à l'origine d'un grand malentendu dans les interprétations des conséquences de l'expansion scolaire (cf. *infra*). Pour les uns, les défenseurs de la thèse de l'inflation scolaire, c'est l'évolution de la situation des diplômés qui compte, car c'est seulement à partir d'elle que l'on pourra évaluer les « désillusions de la méritocratie ». Pour les autres, les défenseurs des bienfaits de l'expansion scolaire, c'est le chiffre global qui importe : il s'agit de savoir s'il y a bien eu une progression globale des conditions d'insertion des jeunes et si l'expansion scolaire a été bénéfique pour toute la génération. Il est à noter que ces deux choses (progression du déclassement des diplômés,

ensemble est donc moins déclassée, alors que la jeunesse diplômée est de plus en plus déclassée. En fait, il faut distinguer, en la matière, le niveau d'exposition aux postes peu qualifiés et le rythme de croissance de cette exposition. La part des PCS ouvriers-employés est toujours largement plus faible chez les diplômés que chez les non diplômés. Mais la tendance est à la progression chez les diplômés, alors qu'elle est au faible recul chez les non diplômés. Le déclassement des diplômés est donc un phénomène relatif, dans la mesure où le diplôme continue de jouer un rôle protecteur, mais il est aussi un phénomène grandissant. Plus on avance, plus les comparaisons avec les normes d'adéquation diplôme-emploi d'autrefois apparaissent inquiétantes (voir encadré 1.1 sur la fonction publique). Il n'est pas possible de négliger l'inquiétude sociale que peut susciter une telle accélération du déclassement, quand bien même certaines garanties sont conservées pour les diplômés. Nous y revenons de manière approfondie dans le chapitre 2.

Encadré 1.1 : Le cas particulier du déclassement des diplômés dans la fonction publique

Le déclassement dans la fonction publique est facilement mesurable, dans le sens où l'on dispose de données précises sur les niveaux de diplômes requis par les concours, et, parallèlement, sur les niveaux de qualification des candidats. La grille de correspondance diplôme-emploi est ici évidente, et, comme Kopel (2005), il devient possible de définir une situation de déclassement de la manière suivante : « toute personne possédant un niveau de diplôme supérieur à celui statutairement requis pour candidater au concours externe ». À partir de cette définition, en 2004, la moitié des candidats à un concours de catégorie C de la fonction publique est déclassée, les deux tiers pour la catégorie B. Certes, la mesure statistique du déclassement dans la fonction publique donne des chiffres beaucoup plus faibles, de l'ordre de 10%. Cet écart entre mesure normative et statistique s'explique par la banalisation du sur-diplôme dans les concours de la fonction publique.

Pourquoi les jeunes diplômés, promis à des conditions d'emploi plus confortables, s'engouffrent-ils ainsi dans la fonction publique, quitte à prétendre à des emplois situés en dessous de leur niveau de qualification ? C'est que la fonction publique peut apparaître comme une sorte de « refuge » : face aux difficultés d'insertion grandissantes, les diplômés

amélioration des conditions d'emploi de la génération entière) coexistent et s'excluent moins dans les faits que dans les oppositions théoriques.

consentiraient au déclassement s'il s'accompagne d'une certaine stabilité dans l'emploi (Maurin, 2009). C'est aussi ce type de perspective de carrière, qui renvoie à un statut stable et bien identifié qui attire certains étudiants vers les métiers de l'enseignement (Hugrée, 2010).

Enfin, les mesures du déclassement des jeunes, et en particulier des jeunes diplômés, saisissent en coupe instantanée, quelques années après la sortie de formation initiale, la situation des jeunes. Or, il se peut que le déclassement soit un phénomène transitoire, qui se résorbe après quelques années de vie professionnelle. En effet, le marché du travail français est particulièrement segmenté, les marchés internes d'entreprise jouent un rôle crucial dans la détermination des conditions d'emploi des individus. C'est ce qui renforce l'exclusion sélective des jeunes à l'insertion professionnelle ; mais, de manière réversible, dès lors que les jeunes cessent d'être exposés à la concurrence sur les marchés externes, ils finissent par accéder aux promotions internes et à se « reclasser » (Gautié, 1995). L'idée d'un reclassement en cours de carrière est de plus compatible avec la théorie du capital humain, dans la mesure où l'on continue d'accumuler du capital humain dans l'emploi, par l'expérience professionnelle (Mincer, 1974). Par ailleurs, compte tenu des asymétries d'information inhérentes à la relation d'embauche, *a fortiori* au premier emploi, l'employeur aura tout intérêt à proposer dans un premier temps à l'individu un poste en dessous de sa qualification⁸. Mais les premières expériences professionnelles acquises sont alors des signaux qui permettent de minimiser la sélection adverse et l'employeur pourra, en deuxième main, offrir un emploi de meilleure qualité au jeune et donc l'opportunité d'un reclassement.

Parce que l'on ne dispose pas vraiment de suivi longitudinal de cohorte de diplômés⁹, les études sur ces questions demeurent rares. Il semble cependant que le déclassement tende faiblement à se résorber au-delà de la période d'insertion, même lorsque la conjoncture s'améliore (Forgeot et Gautié, 1997 ; Di Paola et Moullet, 2012). À partir d'une démarche « pseudo-longitudinale » (on ne suit pas les mêmes individus, mais des individus différents, représentatifs d'une cohorte de naissance), Chauvel parle d'un effet de « scarification ». Il

8 Un peu comme un acheteur de voiture d'occasion proposera toujours un prix inférieur à la valeur réelle du véhicule (voir Akerlof, 1970).

9 Exception faite de l'enquête Génération 1998, qui contient désormais une réinterrogation à 10 ans. Elle est néanmoins la seule à le proposer.

montre que pour une cohorte de naissance donnée, la situation à 30 ans détermine de façon durable les perspectives à venir.

« Pour ceux qui n'ont pas fait leur place, les conditions tendent à se figer ensuite. Les premières victimes du ralentissement de 1975, les générations nées à partir de 1955 – autrement dit celles qui ont eu 20 ans quand le chômage de masse s'étendait pour les jeunes –, conservent aujourd'hui les séquelles de leur entrée difficile. » (Chauvel, 2010, p.26)

Par conséquent, un déclassement initial a des chances de produire des effets de long terme, tout au long de la carrière, étant donné que les « privilèges sociaux » acquis par les générations plus âgées ne se transmettent pas aux générations les plus récentes. Schématiquement, l'analyse générationnelle montre que quand la croissance est forte, elle bénéficie structurellement aux plus jeunes, dont la condition s'améliore plus rapidement que celle des autres. Ainsi, en 1979, le niveau de vie relatif des jeunes est supérieur à celui des plus âgés (la courbe du niveau de vie relatif en fonction de l'âge est décroissante, *cf.* Chauvel, 2010, p.262). À l'inverse, dans une période de stagnation économique, le contexte est plus propice aux individus installés, donc aux plus âgés. La courbe des niveaux de vie relatifs en fonction de l'âge est croissante en 1995 : les plus âgés tirent relativement plus bénéfice de l'élévation générale – même modeste – des niveaux de vie. C'est ce que Chauvel nomme « le chassé-croisé » des cohortes. « Dans ce jeu, la grande chance des cohortes des années 1940 fut d'être jeune au moment le plus favorable, et de l'être moins en une époque bénéfique à la maturité » (Chauvel, 2010, p.254).

Les perspectives de reclassement en cours de carrière n'ont donc rien de l'évidence, tant que la croissance économique reste atone et que les bénéfices sociaux ne sont pas redistribués. Mais, quand bien même, si le déclassement des jeunes diplômés trouvait des formes de résolution partielle par des reclassements en cours de carrière, l'étude des difficultés d'insertion professionnelle en serait-elle pour autant délégitimée ? Le déclassement est en effet parfois ramené à une simple transition, ce qui justifie pour certains auteurs d'en négliger la réalité. En prenant l'insertion professionnelle comme une période de vie à part entière, ce travail donnera au contraire de l'importance à la situation des jeunes, à leurs conditions objectives de recherche d'emploi, à la perception qu'ils ont de leur sort.

Le chômage et le déclassement des jeunes sont des réalités contrastées. Ce sont des phénomènes dont la gravité est relative, surtout en comparaison des conditions d'insertion des autres catégories de jeunes. Le diplôme du supérieur reste dans la plupart des cas une protection face au chômage et au déclassement. À tout le moins, la dégradation des performances d'insertion des diplômés est-elle moins forte que celles des autres catégories de jeunes. Néanmoins, une observation est de nature à noircir ce constat : les jeunes diplômés ont des conditions d'insertion et d'emploi moins confortables que les diplômés des générations précédentes. Les faits exposés jusqu'ici n'ont pas encore trouvé d'explication systématique. Nous voudrions donc revenir à présent sur une piste d'explication, très discutée, de la montée des difficultés d'emploi des jeunes diplômés : l'hypothèse de la surproduction des diplômés.

1.2. Une explication : l'hypothèse de la surproduction de diplômés

Comment expliquer la situation paradoxale du diplômé en difficulté d'insertion professionnelle ? Peut-on faire le lien entre ce phénomène récent et l'expansion scolaire qui touche désormais l'enseignement supérieur ? À ce propos, deux positions s'affrontent. D'une part, la théorie de l'inflation scolaire met en cause le rythme de production des qualifications scolaires : celui-ci ne semble pas suivre les évolutions lentes des capacités naturelles d'absorption des flux de diplômés sur le marché du travail. Mais ce que nous appellerons la « thèse des bienfaits de l'expansion scolaire » critique cette affirmation. Le déclassement des jeunes diplômés et la dévalorisation des diplômes supérieurs sont des « mythes » (comme le dit Maurin, 2007), dans la mesure où il apparaît que les effets de la démocratisation sur l'emploi de l'ensemble des jeunes sont bénéfiques. Nous discuterons de ces travaux et, en particulier, du problème de l'agrégation des données dans la thèse des bienfaits de l'expansion scolaire. Celle-ci consiste en un amalgame statistique de la catégorie de « diplômés du supérieur » ou de catégories de niveaux de diplômes. Or, si l'on homogénéise la catégorie des diplômés et qu'on la compare aux niveaux de diplômes inférieurs, on a toutes les chances de voir apparaître artificiellement des « bénéfices » à la poursuite d'études et de sous-estimer l'existence (pourtant facilement saisissable

statistiquement) de ces cas paradoxaux de jeunes diplômés en difficultés d'emploi. En réalité, une analyse plus détaillée en termes de spécialités de diplôme permettra de mettre en évidence des effets d'inflation scolaire locaux et d'expliquer qui sont précisément les jeunes diplômés concernés par les problèmes d'insertion professionnelle. Une telle analyse revient ainsi à préciser les lieux où opèrent les effets d'inflation scolaire, plutôt que d'en négliger en bloc la réalité à partir de données certes justes mais par trop agrégées.

1.2.1. L'inflation scolaire

La période qui nous sépare des Trente Glorieuses est marquée par un double mouvement de :

- croissance des effectifs de diplômés d'une part
- resserrement, ou du moins, de tarissement des perspectives d'emploi des jeunes d'autre part (mobilité structurelle plus faible).

Une première intuition nous porte donc naturellement à expliquer les difficultés d'emploi des diplômés du supérieur par les évolutions conjointes de la structure des diplômes et de la structure des emplois. Si la diffusion des qualifications scolaires est plus rapide que la modification avale des postes qui y correspondent, l'insertion professionnelle sera le lieu d'un embouteillage¹⁰. Raymond Boudon est le premier à avoir formalisé cette intuition (Boudon, 1984 [1973]).

« Dès la fin des années 1960, au moment où j'ai entrepris les recherches qui devaient me conduire à ce livre, j'ai éprouvé des doutes à l'égard de ces idées reçues : n'était-il pas évident qu'à partir du moment où l'on entreprenait de réorganiser le système d'éducation de manière à accroître, si possible, [le nombre des diplômés], on modifiait par là même la distribution en fonction de leur niveau d'instruction des candidats au marché de l'emploi ? N'en résultait-il pas – à partir du moment où il est déraisonnable de penser que le marché des statuts sociaux puisse s'adapter sans délai à ce changement – une modification de l'influence du niveau d'instruction sur le statut socio-professionnel espéré ? » (Boudon, 1984, p.12)

« La théorie développée dans ce livre conçoit l'augmentation de la demande d'éducation dans les sociétés industrielles comme la conséquence de facteurs principalement endogènes (...). En conséquence, les changements de la structure éducationnelle n'ont aucune raison d'être congruents avec les changements de la structure socio-

¹⁰ L'embouteillage, au sens propre cette fois, est d'ailleurs l'exemple classique de l'effet pervers émergent (Boudon, 1977).

professionnelle (...). Toutes choses égales par ailleurs, si la structure sociale (distribution des positions sociales disponibles) se déplace moins vite que la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire), la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire se modifie dans le temps. » (Boudon, 1984, p.306)

La notion d'inflation scolaire est déjà présente ici. Sans rentrer dans le détail des débats qui montrent l'intérêt théorique de l'usage de la métaphore monétaire (Passeron, 1982) ou qui en relèvent les limites (Poullaouec, 2011), contentons-nous de présenter la conception du système scolaire et du système de positions sociales ainsi que la manière avec laquelle ils s'articulent dans la théorie de l'inflation scolaire.

Comme la politique monétaire d'un pays souverain en la matière peut être décrétée, la quantité des certifications délivrées par un système d'enseignement est considérée avant tout comme le fruit d'une volonté politique. Pensons précisément au mot d'ordre de J.-P. Chevènement dans les années 1980 : « 80% d'une classe d'âge au (niveau) bac ! ». Par une politique volontariste de démocratisation du baccalauréat et des premiers cycles d'enseignement supérieur, la part des bacheliers dans une génération est passée de 25,9% en 1980 à 62,8% en 2000 ; elle est aujourd'hui de 71,6% (DEPP, 2012). Ce mouvement s'est poursuivi dans l'enseignement supérieur, et les effectifs d'étudiants ont été multipliés par deux entre le début des années 1980 et le début des années 2000¹¹. La proportion des diplômés du supérieur dans une classe d'âge, atteint désormais 42% (DEPP, 2012, p.267). La création monétaire a donc son équivalent dans le domaine scolaire. L'état fait tourner la « planche à parchemins » et ses effets sur la distribution des qualifications par cohortes sont aussi spectaculaires qu'immédiats.

Dans le domaine monétaire, la création de monnaie se justifie par les besoins de l'économie et la croissance des échanges. *Mutatis mutandis*, l'expansion scolaire, qui n'est autre qu'une diffusion plus large de certifications scolaires, devrait répondre à des besoins manifestés sur le marché du travail. Or, le modèle de l'inflation scolaire suppose qu'à court terme, la structure des emplois est relativement rigide. Il rejoint en cela une hypothèse forte de la théorie du signal, ce qui contribue à les rapprocher formellement (voir *infra*, encadré 2). Cette hypothèse n'est pas déraisonnable dans la mesure où les systèmes productifs

¹¹ En 1980-1981, l'enseignement supérieur comptait 1,2 million d'étudiants ; en 2000-2001, ce chiffre est de 2,2 millions (DEPP, 2012)

suivent des évolutions beaucoup plus lentes et plus décentralisées, liées à des dynamiques d'innovation technologique de long terme (David et Foray, 2002).

Vraisemblablement, les rythmes de croissance des niveaux d'éducation d'une part, de l'emploi qualifié d'autre part, ne coïncident pas : ils ne suivent pas la même temporalité. Les démocratisations successives de l'enseignement s'apparentent à des « explosions » ; le mouvement de croissance des diplômés est « convulsif », quand les mutations de la structure du système productif sont plus régulières et modérées (Chauvel, 1998). Il y a alors inflation scolaire si la croissance des certifications délivrées par le système scolaire dépasse la croissance des qualifications requises sur le marché du travail. C'est bien ce décalage entre les évolutions de ces deux échelles (celle des titres scolaires et celle des emplois qui y correspondent) qui donne naissance à ces situations paradoxales de jeunes diplômés sans emploi ou déclassés, parmi lesquelles la figure du bachelier ouvrier prend une place de choix (Eckert, 1999 ; Beaud, 2002). La phase de démocratisation du baccalauréat et de l'accès à l'enseignement supérieur, tout comme les ambitions politiques plus récentes de porter à 50% la part des diplômés du supérieur dans une génération sont analysées selon ce prisme. La théorie de l'inflation scolaire met alors clairement en cause le bien-fondé de l'obsession politique du développement continu de la formation, qui tend à fabriquer des diplômés aux aspirations élevées, mais aux perspectives d'emploi qui stagnent (Beaud, 2002 ; Duru-Bellat, 2006).

Encadré 1.2 : théorie de l'inflation scolaire et théorie du signal

La théorie de l'inflation scolaire présente un certain nombre d'hypothèses communes à la théorie du signal. Cette dernière est née dans les années 1970 comme une forme de réponse à la théorie du capital humain (Spence, 1973). L'idée fondamentale de laquelle part la théorie du signal est la suivante : il n'est pas sûr que les connaissances acquises en formation rendent vraiment les individus plus productifs. En réalité, il se pourrait que l'éducation serve plutôt (ou aussi) à sélectionner les talents, à les révéler, plus qu'à les accroître. L'efficacité productive d'un individu est supposée innée dans la théorie du signal et le système éducatif sert simplement à la mettre en évidence. Les classements scolaires sont utiles aux employeurs qui, compte tenu des asymétries d'information à l'embauche ne peuvent apprécier immédiatement les capacités productives des individus. Dans ces conditions, un allongement des études n'augmente pas la productivité globale d'une économie ; il ne fait que reporter un classement des individus à des niveaux d'éducation plus élevés.

La théorie du signal a été formulée ouvertement contre les hypothèses de la théorie du capital humain. Cette dernière établit en particulier un lien causal entre le niveau d'éducation des individus et leur productivité. Dans ce cadre d'hypothèses et à un niveau macroéconomique, l'expansion scolaire ouvre une boucle vertueuse : la croissance des niveaux d'éducation stimule la productivité globale de l'économie, ce qui crée *in fine* de l'emploi. Les diplômés créent leurs propres débouchés et le chômage involontaire des nouveaux entrants n'existe pas. C'est dans l'objectif d'expliquer un certain nombre de faits ignorés par la théorie du capital humain que la théorie du signal a été construite. La proximité formelle des théories de l'inflation scolaire et du signal n'est donc pas anodine dans la mesure où elles sont toutes deux portées par l'ambition d'expliquer un phénomène paradoxal : le chômage des nouveaux entrants sur le marché du travail dans un contexte d'augmentation de l'offre de travail qualifié.

Quels arguments empiriques sont mobilisés à l'appui de la thèse de l'inflation scolaire ? Deux indices sont relevés : le déclassement des jeunes d'une part, la dévalorisation des diplômes d'autre part. Nous avons dressé un panorama du déclassement des jeunes diplômés dans la section précédente. Il est nécessaire de garder à l'esprit le fait

que les différentes mesures du déclassement posent de nombreux problèmes de méthodes, comme nous l'avons montré dans la première section. En particulier, la mesure institutionnelle bute sur l'obsolescence des grilles de correspondance niveau de formation-emploi. La mesure statistique n'est pas moins normative, dans la mesure où le résultat du déclassement obtenu dépend du seuil de « normalité » d'une situation retenue par le chercheur. En tout état de cause, il est donc nécessaire de diversifier les mesures du déclassement et de les recouper entre elles (Gautié et Forgeot, 1997 ; Lemistre, 2008). Les résultats obtenus sont néanmoins variables et ne sont pas toujours convergents entre eux. Sur la question de la dévalorisation des diplômes, Lemistre (2003) propose une vision schématique de ce phénomène, fidèle à la théorie de l'inflation scolaire. Supposons qu'il existe trois emplois différents de type A, B et C, A étant le plus qualifié. À un instant t , trois niveaux de diplômes 1, 2 et 3 (1 étant le niveau de diplôme le plus élevé) leur correspondent respectivement. À $t+1$, la société vit un choc de démocratisation. Le diplôme 2 est surclassé pour atteindre le niveau 1. La structure des diplômes est donc la suivante à $t+1$: 1, 1, 3. Or, selon l'hypothèse d'inertie des capacités d'absorption de l'économie, la structure des emplois ne se modifie pas entre t et $t+1$. La correspondance des diplômes aux postes à t est donc brisée à $t+1$, puisque certains individus, diplômés au niveau 1 occuperont un emploi de catégorie B. Le diplôme 1 est alors dévalorisé puisqu'il ne donne plus exclusivement accès à la position sociale A.

	t (avant démocratisation)				t+1 (après démocratisation)		
Structure des diplômes	1	2	3	→	1	1	3
Structure des emplois	A	B	C		A	B	C

Il est à noter que la dévalorisation des diplômes peut être due à des effets d'offre (comme dans la théorie de l'inflation scolaire, où c'est la croissance de l'offre de travail qualifiée qui est en cause), mais aussi à des effets de demande (modification défavorable de la structure des emplois). En l'occurrence, Lemistre montre que de la génération des 38-45

ans à celle des 30-37 ans en 1997, les effets de demande contribuent autant que les effets d'offre dans la dévalorisation des diplômes secondaires (Lemistre, 2003). En revanche, les effets d'offre restent dominants dans le cas des diplômes supérieurs, et ce pour deux raisons : leur croissance depuis trois décennies est incommensurable avec celle des diplômes secondaires, depuis longtemps déjà démocratisés ; les emplois qui correspondent aux diplômes supérieurs, à savoir les emplois plutôt qualifiés progressent, même faiblement, dans l'emploi total (Chardon et Estrade, 2007).

Chauvel met en avant le fait que l'accès aux professions intermédiaires est de moins en moins assuré par le baccalauréat entre le début des années 1980 et le début des années 2000 (Chauvel, 2004). D'autres auteurs montrent que le bonus de salaire associé à une année supplémentaire passée dans le système éducatif décroît dans les années 1980 (Baudelot et Glaude, 1989). Il semble donc que les diplômes se dévalorisent en se multipliant. Ces auteurs nuancent néanmoins ce constat en affirmant que la baisse de rentabilité des études est « annulée si l'on raisonne en termes de classement au sein d'une génération ». Autrement dit, la valeur du rang de sortie du système éducatif, quelle que soit la norme de temps d'études, reste constante. Les diplômes les plus élevés, même s'ils se sont déplacés vers le haut entre les deux périodes, gardent la même rentabilité. Dès lors, même si les diplômes se dévalorisent de manière nominale (comme cela peut être le cas pour la monnaie), le « pouvoir d'insertion professionnelle » (équivalent du pouvoir d'achat) des individus ne serait pas remis en cause. Les jeunes aujourd'hui plus diplômés s'inséreraient aussi bien que leurs homologues, moins diplômés, des générations précédentes. C'est notamment à partir de ce type de résultats que la théorie de l'inflation scolaire est critiquée.

1.2.2. Les bienfaits de l'expansion scolaire

La théorie de l'inflation scolaire, en tant qu'explication des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés, ne fait pas consensus. Un certain nombre de travaux relèvent des faits contredisant l'hypothèse de la surproduction de diplômés. Dans ces analyses, l'existence de difficultés d'emploi des jeunes diplômés est alors présentée tantôt comme un mal nécessaire, tantôt comme des situations transitoires, parfois encore comme des

situations accidentelles ou exceptionnelles (au sens statistique), ou bien, enfin, de manière plus affirmée, comme un « mythe » (Maurin, 2007).

Une rentabilité stable des diplômés ?

La thèse des bienfaits de l'expansion scolaire repose sur deux types de mesures des effets de la démocratisation de l'enseignement supérieur. Alors que les analyses de l'inflation scolaire mobilisent, on l'a vu, des données relatives aux situations de déclassement et à la dévalorisation des titres scolaires, la thèse des bienfaits de la démocratisation s'appuie quant à elle sur le taux de rentabilité des études d'une part, sur le taux de chômage dans la génération entière avant et après le mouvement de démocratisation d'autre part.

La mesure de la rentabilité des études s'inscrit dans le cadre de la théorie du capital humain (Becker, 1964). Celle-ci prédit principalement que la formation scolaire donne lieu à une accumulation de compétences qui tendent à rendre plus productifs les individus. La mesure de la rentabilité des études part alors du principe qu'il existe un lien entre les études poursuivies et les récompenses salariales obtenues dans les emplois occupés après la sortie de formation (le salaire étant une mesure supposée parfaite de la productivité). Mincer (1958 ; 1974) va modéliser puis tenter de mesurer ce lien avec ce que l'on nomme les « équations de gains ». Cette méthode s'est largement affinée depuis les premiers travaux de Mincer, néanmoins, les principes de base restent identiques tant ils sont associés aux hypothèses de la théorie du capital humain. Du temps de Mincer comme aujourd'hui, il s'agit d'évaluer le supplément salarial qu'occasionne la poursuite d'études marginale. Combien rapporte une année d'études supplémentaire, compte tenu des coûts (coûts directs et coûts d'opportunité) et des gains (accumulation de capital humain) liés à la formation ? Telle est la question centrale à laquelle tentent de répondre ces estimations. D'après elles, les taux de rentabilité moyens des études supérieures sont largement positifs (de l'ordre de 6 à 8% par an) et sont restés quasiment stables (faible décroissance) entre les années 1980 et les années 2000 (Goux et Maurin, 1994 ; Selz et Thélot, 2003). Les diplômés, pourtant désormais plus nombreux, ne rencontreraient donc pas de baisse de la rentabilité de leur diplôme. Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés ne seraient-elle alors qu'un « mythe » ?

Malgré des vérifications économétriques assez favorables¹², cette mesure a été critiquée pour la grossièreté et le caractère abstrait des hypothèses sur lesquelles elles reposent (Heckman *et al.*, 2003), et partant, elle a été largement corrigée et complexifiée pour mieux rendre compte de la réalité. Cependant, elle n'échappe pas à une critique plus radicale, qui la met en cause dans ses principes : elle ne mesure pas la rentabilité absolue d'une situation de diplôme, mais la rentabilité relative d'une situation de diplôme par rapport à une situation de non-diplôme¹³. En effet, puisqu'elle étudie les bénéfices que procurent un allongement des études, elle prend pour référence une situation de non-diplôme. Or, dans ces conditions, si la rentabilité absolue de la situation d'absence de diplôme décroît fortement, la rentabilité relative des diplômes augmente mécaniquement. Dans un monde où l'absence de diplôme est rare (et donc stigmatisante), par rapport à cette situation, le fait d'avoir un diplôme est revalorisé, même si les positions effectives auxquelles peuvent prétendre le diplômé sont moins désirables qu'autrefois. Cette revalorisation du diplôme n'est pas due au surcroît réel des capacités productives obtenues par une année d'études supplémentaires, c'est-à-dire à l'augmentation absolue de la rentabilité des diplômes, mais plutôt à la déchéance des diplômes les plus faibles. On peut alors tout à fait faire l'hypothèse selon laquelle la rentabilité relative des diplômes se maintient essentiellement parce que la situation des non diplômés se dégrade.

Cette hypothèse a la vertu de concilier l'explication de la bonne rentabilité des études et, simultanément, celle de l'existence du déclassement des diplômés. Il n'y aurait pas de contradiction entre les deux phénomènes. Cela rejoint la notion de « paradoxe écologique » (Bressoux *et al.*, 1997 ; Duru-Bellat, 2006 ; Dubet *et al.*, 2010) qui relève les incohérences entre le niveau individuel et le niveau collectif :

« [La poursuite d'études peut être avantageuse au niveau individuel, mais] la somme de ces avantages individuels ne se transforme pas en avantages collectifs, car les bénéfices que les uns tirent de l'éducation accentuent les handicaps et les désavantages des autres. » (Dubet *et al.*, 2010, p.189)

Il n'est ainsi pas contradictoire de montrer que l'on peut tout à fait, au niveau individuel, avoir intérêt à poursuivre ses études et d'observer, parallèlement qu'au niveau

12 Une part très importante de la variance des salaires est expliquée par le niveau d'éducation des individus.

13 C'est un point essentiel de l'article de Spence (1973), auteur de la théorie du signal.

social, la poursuite généralisée d'études aboutit à des conditions d'insertion professionnelle moins favorables (en particulier pour des franges bien précises de la jeunesse). Évaluer les bénéfices des études à partir de la mesure de leur rendement marginal, c'est donc prendre le risque de négliger ces effets paradoxaux émergeant à un niveau d'analyse plus « macro ».

Expansion scolaire et amélioration des conditions d'emploi

Quoi qu'il en soit, si l'on s'en tient à cette mesure de la rentabilité des diplômes supérieurs, il apparaît que : premièrement la démocratisation n'est pas en cause et, deuxièmement, l'existence de situations de diplômés en difficultés d'emploi devient un effet de présentation des raisonnements fondés sur les mesures du déclassement ou de la dévalorisation des diplômes. En effet, pour Eric Maurin :

« Il ne suffit pas, par exemple, de comparer à diplôme égal des jeunes gens de 25 ans aujourd'hui avec des jeunes gens de 25 ans il y a vingt ou trente ans, comme le font de nombreuses analyses. Car cet exercice compare des situations qui ne sont pas comparables et conduit inmanquablement à des conclusions alarmantes, mais erronées, sur le déclassement des jeunes et la dévalorisation des diplômes. » (Maurin, 2007, p. 11)

Dans son livre sur la question, Maurin préfère porter son regard non sur la comparaison des diplômés avant et après démocratisation, mais sur l'ensemble de la génération (ou plutôt des générations successives) avant et après démocratisation. Ainsi, on peut apprécier les effets globaux de la démocratisation et non s'en tenir à de nécessaires effets de dévalorisation à un niveau de diplôme donné. Effectivement, une analyse restreinte à un niveau de diplôme manque de saisir les bénéfices obtenus par les nouveaux diplômés, en comparaison avec une situation virtuelle dans laquelle la démocratisation n'aurait pas eu lieu. Dans cet « anti-monde » où le système scolaire s'en serait tenu à son malthusianisme d'antan, les jeunes s'inséreraient-ils mieux que dans les conditions actuelles de démocratisation de l'école ? Autrement dit, Maurin pose donc la question : « quels sont les effets de la démocratisation sur les conditions d'emploi des jeunes en général ? ». La démarche a ceci d'intéressant qu'elle permet d'identifier précisément le rôle de l'expansion scolaire sur le chômage ou les difficultés d'emploi des jeunes et de montrer *in fine*, clairement, si oui ou non, elle a été bénéfique.

Pour ce faire, Maurin compare les taux de chômage des jeunes sortis de formation par cohorte de naissance des années 1960 au début des années 2000. Il montre que le taux de chômage des jeunes baisse au moment où le processus de démocratisation du système éducatif s'accélère. Expansion scolaire et amélioration des conditions d'emploi des jeunes « coïncident » historiquement. La démonstration de cette « coïncidence » est sérieuse et ne peut être mise en doute sur le strict plan scientifique¹⁴. Ce qui pose néanmoins problème, c'est le glissement opéré par l'auteur de la coïncidence à la causalité. L'auteur interprète ce résultat de la manière suivante : l'expansion scolaire a provoqué l'amélioration des conditions d'emploi des jeunes. En l'état et si l'on s'arrête au constat de coïncidence des deux phénomènes, il ne semble pas que l'on puisse attribuer, sans discussion, la cause de l'avènement du deuxième au premier. Cette coïncidence historique trouve du reste probablement une part de son explication ailleurs : la démocratisation a lieu à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Or, avec la multiplication des contrats atypiques et la montée de la part des CDD dans l'emploi, cette époque est aussi celle de la flexibilisation de l'emploi des jeunes (Fondeur et Minni, 2004 ; Givord, 2005). Si le taux de chômage des jeunes baisse au début des années 1990, c'est probablement en partie dû au développement de ces formes particulières d'emploi. Par conséquent, il se peut que la baisse du taux de chômage des jeunes soit due non à la démocratisation, mais à l'intervention d'autres facteurs qui se manifestent en même temps que la démocratisation. Coïncidence n'est pas causalité.

Quelles justifications théoriques ?

D'où provient le glissement rhétorique de l'auteur, de la coïncidence à la causalité ? Quel est le cadre théorique de référence implicite qui justifie, sans la démontrer véritablement, une telle affirmation ? En réalité, si Eric Maurin fait de la démocratisation scolaire la cause de l'amélioration de l'emploi des jeunes, c'est parce qu'il se place, de manière explicite, dans la perspective du capital humain. Dans ce cadre, l'augmentation du niveau d'instruction conduit à une amélioration de la productivité globale des travailleurs,

¹⁴ La mesure retenue peut cependant être discutée, tant on sait que le taux de chômage dépend beaucoup de la composition du dénominateur – la population d'actifs jeunes – qui est elle-même sensible à l'état d'avancement du processus de démocratisation. Par une simple phrase, Maurin affirme qu'un tel résultat pourrait être obtenu aussi à partir du taux d'emploi, sans le reproduire.

donc à la croissance économique et à l'emploi. Les jeunes plus diplômés qu'autrefois créent leurs propres opportunités d'emploi ; c'est ce qui expliquerait l'amélioration de l'emploi des jeunes suite à la démocratisation. On remarque qu'une telle conception est en contradiction avec l'hypothèse de rigidité – au moins momentanée – des capacités d'absorption de l'économie, présente dans la théorie de l'inflation scolaire. La théorie du capital humain est fidèle à la « loi des débouchés » : le système productif s'adapte aux évolutions de l'offre de travail qualifié.

Il existe pourtant peu de preuves empiriques sur ce point. Aubry et Dauty, dans un travail sur l'évolution du secteur bancaire, montrent certes comment l'accroissement d'éducation a été intégré (Aubry et Dauty, 2004). La mobilisation des compétences par les employeurs s'est modifiée en même temps que les publics recrutés sur des postes de caissiers, guichetiers ou chargés de clientèle s'avéraient plus diplômés. D'une certaine façon, les travailleurs, désormais plus qualifiés, ont fini par « qualifier » des postes initialement peu qualifiés. Dans un autre cadre, celui de son étude de la Fnac, Chabault a quant à lui bien montré combien les compétences culturelles des jeunes diplômés, directement issues de leur accès à des niveaux d'éducation élevés, sont utiles même dans les emplois de vendeurs. Il insiste sur le travail de recrutement de l'entreprise et met en évidence la façon dont il profite immédiatement de la démocratisation (Chabault, 2010). Mais ces enquêtes restent des monographies limitées à un secteur. Elles ne tiennent pas d'ailleurs de preuve de la théorie du capital humain, dans la mesure où elles n'excluent pas l'existence du déclassement (Chabault, 2007).

La thèse des bienfaits de l'expansion scolaire de Maurin se rapporte aussi à l'idée qu'il existe, à long terme, des externalités positives liées à l'augmentation du niveau moyen d'instruction. Dans une économie, ramenée à une fonction de production agrégée, l'éducation est un *input*. La diffusion des connaissances dynamise les capacités d'innovation d'une économie et contribue à sa croissance. Les théoriciens de la croissance endogène insistent sur le caractère auto-entretenu de cette dynamique de croissance. D'où proviennent ces externalités positives ? Selon Lucas (1988), la productivité de chaque individu augmente grâce à la productivité (et donc le niveau d'instruction) des individus qui l'entourent. Pour Romer (1990), l'accumulation de capital humain dans une économie abaisse le coût de la création ainsi que son adoption par tous par la suite. C'est à partir de ces modèles de croissance endogène que Aghion et Cohen (2004) insistent sur la nécessité de

placer l'économie française dans une dynamique d'innovation en investissant dans l'enseignement supérieur et en favorisant une expansion scolaire plus poussée. Pourtant, sur le plan empirique, les liens supposés entre éducation et croissance, ou, plus précisément, entre augmentation du niveau d'éducation et croissance sont mal démontrés. Certes, si l'on compare des pays aux capacités d'investissement dans l'éducation et aux niveaux de développement différents, on observe qu'une grande part de la variance du PIB est bien expliquée par le niveau moyen d'éducation (Mankiw, Romer, Weil, 1992). Mais, l'existence de ce lien entre éducation et croissance n'implique pas mécaniquement que *l'augmentation de l'effort d'éducation* assure un surplus de croissance dans les économies développées (Topel, 1999). Finalement, on retient prudemment que l'existence d'externalités positives ou négatives de long terme de la croissance des niveaux d'éducation sur l'économie n'est pas démontrée empiriquement (Heckman et Klenow, 1997 ; Bils et Klenow, 2000).

Dès lors, l'affirmation selon laquelle l'expansion scolaire apporte des bénéfices en termes d'emploi est plus supposée que véritablement démontrée et l'on peut s'interroger sur la force du résultat de Maurin. La mise en évidence d'une coïncidence historique entre les deux phénomènes ne nous permet pas de penser, définitivement, que la démocratisation a permis une meilleure insertion des jeunes en général, des jeunes diplômés en particulier. Surtout, quand bien même, peut-on renvoyer les jeunes qui, malgré un mouvement globalement bénéfique, rencontrent tout de même des difficultés réelles d'insertion professionnelle à l'état de simples exceptions statistiques ? En effet, dire de la dévalorisation des diplômes qu'elle est un « mythe » revient à négliger l'existence de ces situations paradoxales de diplômés sans emploi. On laisse alors penser que ces situations sont limitées à des cas particuliers, à des exceptions malheureuses dans un mouvement globalement bénéfique. On abandonne à la malchance, à l'aléa, à l'accident statistique le cas des jeunes diplômés en difficultés d'emploi. Il nous semble au contraire qu'il existe aussi une raison statistique à ces situations et qu'elles ne peuvent être conçues comme des mystères, des mythes ou au mieux comme des exceptions.

1.2.3. Mesure alternative de la rentabilité des diplômes et tentative de synthèse¹⁵

Les deux thèses présentées ici sont à la fois vraies, puisqu'elles sont scientifiquement fondées, et contradictoires. Tout ce qui les sépare revient en réalité à des différences de mesure du problème. Mesure du déclassement et de la dévalorisation des diplômes pour la thèse de l'inflation scolaire, mesure du taux de rendement des études et du taux de chômage dans la génération avant et après démocratisation pour la thèse des bienfaits de l'expansion scolaire. Nous souhaiterions ici soumettre une mesure complémentaire de la rentabilité des études. La mesure classique de la rentabilité des études ne retient dans son calcul que le niveau de formation atteint par les individus. Traditionnellement, on classe les diplômes par niveau (Bac, Bac+2, Bac+3, Bac+5...) et on leur fait correspondre un indicateur d'insertion (taux d'emploi, taux d'emploi de cadres, salaire en emploi...). Si l'indicateur d'insertion progresse avec le niveau de diplôme, il est généralement admis que les études sont « rentables ». Cette analyse peut être discutée dans la mesure où l'on n'a pas prouvé, au préalable, que les catégories de niveau de diplôme étaient homogènes. En effet, si une sous-catégorie relativement nombreuse et bien identifiée des « Bac+5 » connaît des résultats d'insertion bien en-deçà de la moyenne de son groupe de niveau de diplôme, peut-on reconduire la même analyse par niveaux ? Ne risque-t-on pas, ce faisant, d'appliquer une conclusion générale (« la poursuite d'études est rentable ») à des compartiments de l'enseignement supérieur auxquels elle ne correspond pas ? Le constat de la rentabilité des études ne serait-il pas une illusion d'optique, tenue à ce mode de mesure ?

L'intérêt de cette section réside dans l'explication statistique de ce paradoxe selon lequel une frange d'individus est à la fois titulaire de diplômes élevés et en difficultés d'insertion professionnelle. On l'a vu, la théorie des bienfaits de l'expansion scolaire renvoie à un « mythe » l'existence de ces situations. Au mieux, elles sont minoritaires, négligeables statistiquement, exceptionnelles. Leurs causes sont alors supposées accidentelles : si l'on endosse l'idée selon laquelle la poursuite d'étude est globalement rentable, que l'on se persuade qu'elle repose sur une règle statistique forte, les situations empiriques qui la contredisent ne peuvent qu'être dues à des accidents de parcours, à des circonstances malheureuses mais aléatoires. Nous voudrions montrer que, contrairement à cette vision,

¹⁵ Cette section reprend en partie l'argumentaire que nous avons développé ailleurs (Delès, 2013).

l'explication du cas de jeunes diplômés en galère d'accès au premier emploi ne peut être laissé à la malchance et possède une vraie raison statistique. Celle-ci n'est pas à chercher du côté du niveau de diplôme, mais de la spécialité de diplôme.

Logique de niveau et illusion du diplôme protecteur

Les mesures classiques de la rentabilité des diplômes se fondent sur une tradition analytique déjà ancienne, la théorie du capital humain. Dans sa forme la plus stylisée (Becker, 1964), cette théorie fait de l'étudiant un acteur rationnel qui « investit » dans ses études par anticipation de ses récompenses salariales futures. Plus il passe de temps en formation, plus il sera productif et meilleure sera sa rémunération. La sociologie a montré depuis longtemps que le rapport des étudiants à leurs études n'était pas toujours aussi instrumental (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Dubet, 1994 ; Galland *et al.*, 1995 ; Garcia, 2010). Néanmoins, quelle que soit la réalité empirique de son « étudiant », la théorie du capital humain part de l'hypothèse qu'il existe un lien entre les études et les bénéfices salariaux que l'on peut en retirer et qu'il est possible de modéliser, voire de mesurer ce lien. Les premières applications économétriques en la matière tentent dès lors d'estimer les rendements de l'éducation et permettent de répondre à la question : quel supplément de salaire rapporte une année d'études en plus ? (Mincer, 1958).

Malgré sa rigidité, cette méthode reste d'actualité, notamment parce qu'elle permet de fournir un indicateur simple de la rentabilité des études dans différents pays et permet les comparaisons immédiates (OCDE, 2014). Il a néanmoins été apporté de nombreux raffinements au modèle initial d'équations de gains de Mincer. En particulier, son absence de prise en compte de l'hétérogénéité des contextes d'éducation lui a été reprochée (Heckman, 2003). En effet, les équations de gains de Mincer ne retiennent comme indicateur de l'investissement dans les études que le nombre d'années passées dans le système d'enseignement. Or, empiriquement, il semble que le rendement des études puisse varier certes selon le nombre d'années en formation, mais aussi selon la situation d'éducation (entre autres : effet de l'établissement, effet de l'enseignant, effet de la spécialité...). Le lieu de la formation n'est pas anodin : poursuit-on vraiment le même diplôme dans tous les établissements d'enseignement supérieur du territoire ? De même, a-t-on les mêmes résultats, la même « productivité » (puisque c'est ainsi que l'on mesure

l'efficacité de l'éducation), selon que l'on a eu un bon ou un mauvais prof ? La question du parcours d'études est, elle aussi déterminante : au sein d'une même formation, selon la trajectoire antérieure suivie, les possibilités d'insertion professionnelle des jeunes varient beaucoup (Béduwé, Fourcade et Giret, 2009). Enfin, et c'est ce point particulier qui nous intéresse, peut-on négliger des différences évidentes d'enseignement entre spécialités de formation ? Une école d'ingénieur prestigieuse (niveau Bac+5) et un master littéraire (niveau Bac+5 également) ont-ils les mêmes performances d'insertion ? Si ce n'est pas le cas, peut-on considérer que le niveau Bac+5 est homogène ?

Autrement dit, les analyses classiques de la rentabilité des études ont le souci unique du *niveau* atteint par les individus dans le système d'enseignement. Ce qui compte ici, c'est le temps d'exposition à un savoir, supposé homogène par delà les différences entre les *spécialités* de formation. L'individu est censé acquérir de manière automatique et uniforme un certain montant de capital humain (*amount of education*), comme si – le *as if* friedmanien – l'on pouvait accumuler des connaissances, partout, toujours, avec la même intensité et la même qualité. Les différences de spécialités de formation sont gommées.

En réalité, il apparaît une forme de syllogisme discutable sous-jacente à ce raisonnement. Si l'on ne craint pas de forcer un peu le trait, voici le raisonnement implicite sur lequel reposent les évaluations de la rentabilité des diplômes :

(a) hypothèse : mettons de côté la diversité des spécialités (par simplification)

(b) analyse : calculons le rendement des études. Dans ces conditions, il est possible de montrer, à peu près partout et de tout temps, que le gain marginal des études excède leur coût marginal, quel que soit le niveau.

(c) conclusion : les études sont rentables.

Ce raisonnement est en apparence intuitif, mais il est trompeur : l'erreur réside dans « l'oubli » de ce fait fondamental selon lequel une formation se caractérise certes par un niveau, mais aussi par une spécialité. Si, par commodité, on prend le risque de suspendre les différences de spécialités (en (a)), il n'est pas possible de fournir une conclusion générale pour les études (en (c)).

Le tableau suivant présente le taux d'insertion ainsi que le salaire médian selon le niveau de diplôme obtenu :

Tableau 1.1 : L'insertion professionnelle selon le niveau de diplôme

	Taux d'insertion (en %)	Salaire médian (en euros)
Sans diplômes	48	1065
Bac	55	1100
Bac+2	86	1260
Bac+3	80	1230
Bac+5	88	1660
Bac+8	92	1790

Source : Cereq – Enquête 2010 auprès de la Génération 2007 (Cereq, 2011). Diffuseur : CMH. Remarques : Le taux d'insertion présenté correspond à l'insertion trois ans après la sortie du diplôme. Le salaire médian est le salaire au premier emploi des individus qui ont eu au moins un emploi trois ans après la sortie du diplôme.

Ce tableau est le résultat d'une exploitation *ad hoc* des données de l'enquête Génération 2007 du Cereq. C'est à partir de ce type de résultat, incontestable en lui-même, que l'on aboutit parfois à des conclusions plus générales et certainement plus fausses. On observe que le taux d'insertion, comme le salaire médian, augmentent avec le niveau de diplôme¹⁶. On pourrait en tirer la conclusion, paralogique à notre avis, selon laquelle la poursuite d'étude est toujours rentable. Or, à l'intérieur d'une même catégorie de niveau, il existe une forte dispersion des performances d'insertion – inobservable dans ce tableau. Par exemple, la ligne « Bac+5 » agrège les situations très différentes du diplômé d'une école d'ingénieur et du titulaire d'un master de lettres classiques. Alors que le premier « tire » vers le haut les performances d'insertion de la catégorie « Bac+5 », le second est loin d'avoir les mêmes chances de s'insérer facilement, dans un emploi de qualité, à la hauteur des prétentions « normales » d'un détenteur de Bac+5. Il nous faudrait donc comprendre ce chiffre comme une moyenne. Certaines spécialités relèvent cette moyenne, quand d'autres la rabaisent, et ce selon une dispersion que l'on sous-estime. L'apparence de rentabilité du niveau Bac+5, sa « plus-value » par rapport au niveau immédiatement inférieur, n'existe que parce que l'on s'interdit de scruter le détail des moyennes.

Ajoutons que le tableau ci-dessus est proche de ceux que l'on peut lire dans certains documents récents relatant les conditions d'insertion des étudiants (Observatoire des inégalités, 2012 ; DEPP, 2012). Il ne s'agit pas là de critiquer les choix méthodologiques faits par tel ou tel organisme statistique. Il convient simplement de remarquer que la

¹⁶ Sauf quand on passe de Bac+2 à Bac+3. Ce paradoxe s'explique par la forte présence de filières supérieures professionnalisantes dans la catégorie Bac+2. Les BTS et les DUT ont, on le verra, des performances d'insertion professionnelle en moyenne plus élevées que les licences.

mesure de l'insertion par le niveau de diplôme ne s'est pas arrêtée aux analyses classiques de la théorie du capital humain des années 1960 mais continue, par habitude statistique, à produire des résultats. Il est vrai que le piège est difficile à éviter : on dispose plus aisément d'un indicateur de niveau que de spécialité, dont les intitulés peuvent varier selon les établissements ; de plus, une hiérarchie des niveaux de diplôme peut être établie, ce qui n'est pas le cas pour les spécialités. Quoi qu'il en soit, ces analyses, par leur hégémonie, tendent à faire croire un peu hâtivement que le diplôme protège, alors qu'une observation plus fine et patiente des performances d'insertion par spécialité aboutirait peut-être à des conclusions différentes.

L'analyse classique de la rentabilité des études, qui n'est en fait qu'une analyse de la rentabilité des niveaux d'études, dont l'origine est à situer dans les hypothèses des premiers modèles de la théorie du capital humain, a tendance à entretenir une illusion du diplôme protecteur. Elle fournit une conclusion optimiste (« la poursuite d'études est rentable ») qui n'est cependant valable que si l'on néglige les différences de spécialités. Dans le détail des formations, il n'est pas évident que le fait de pousser plus loin ses études soit toujours rentable ou soit toujours aussi rentable. Elle a aussi pour conséquence plus perverse de ramener les cas de haut-diplômés en difficultés d'insertion à des exceptions statistiques. Puisque les mesures habituelles le confirment régulièrement : « les études protègent des problèmes d'emploi », ceux qui persistent à ne pas s'insérer ne peuvent être qu'une minorité qui aurait manqué de chance... Nous pensons au contraire qu'il n'y a pas là d'exception statistique, mais simplement des *imperfections de mesure*. La logique de niveau trompe sur l'état réel des inégalités d'insertion professionnelle des étudiants.

L'hétérogénéité des conditions d'insertion à la sortie du diplôme

Afin de connaître avec plus de précision l'état de l'entrée dans l'emploi des diplômés du supérieur, il donc est apparu nécessaire de ventiler un certain nombre d'indicateurs d'insertion professionnelle à la fois par niveau *et* par spécialité de formation. Ce travail a été rendu possible grâce aux données de la dernière enquête Génération du Cereq (Cereq, 2011). Cette enquête rassemble des informations sur les jeunes et leur insertion professionnelle, durant les trois années qui suivent la sortie de formation initiale. Le

questionnaire comporte des réponses qui permettent de déterminer non seulement s'il y a ou non insertion, mais surtout quelle a été la qualité de cette insertion¹⁷.

À partir de ces données d'enquête, nous nous sommes intéressé à l'entrée dans l'emploi des diplômés du supérieur des formations courtes professionnalisantes (IUT, STS) et de l'université (toutes spécialités, médecine exclue néanmoins). Nous avons retenu les informations relatives au premier emploi déclaré par les jeunes après le diplôme. Quatre grands indicateurs de la qualité de ce premier emploi ont été pris en compte : la PCS de l'emploi, le salaire déclaré, le type de contrat (contrat stable ou précaire), la présence ou non de temps partiel subi. Pour simplifier la lecture des résultats, nous avons rassemblé les disciplines universitaires par grands groupes : un pôle sciences dures (SD), fondamentales et appliquées ; un pôle droit-économie-gestion-science politique (DEGSP) ; un pôle lettres-langues-arts-sciences humaines et sociales (LASH). Ce découpage disciplinaire de l'université, finalement assez classique, se justifie au vu des proximités théoriques, institutionnelles et pédagogiques des spécialités d'enseignement d'un même groupe. Vourc'h (2009) retient la même tripartition et la défend par la similitude des méthodes de travail et des règles d'encadrement pédagogique à l'intérieur d'une même famille. Le tableau suivant présente donc les résultats d'insertion professionnelle des diplômés, selon le niveau mais aussi la spécialité de leur formation.

17 L'opposition binaire inséré(e)/non inséré(e) n'a pas grand sens pour la population des diplômés du supérieur. Leur taux d'emploi trois ans après l'obtention du diplôme dépasse 80% : la quasi-totalité d'entre eux ayant au moins occupé un « petit boulot », cela suffirait à les faire rentrer dans la case « inséré(e) ».

Tableau 1.2 : La qualité de l'insertion des diplômés, selon le niveau et la spécialité du diplôme

	Taux de cadres (en %)	Salaire médian (en euros)	Taux de contrats stables (CDI, fonctionnaires, en %)	Part de temps partiel subi (en %)
BTS-DUT	3,7	1225	22,1	9,9
Licence SD	4,9	1100	20,5	23,5
Licence DEGSP	7	1182	26,3	24,4
Licence LASH	4,6	1006	21,5	42,5
Master SD	58,5	1580	40,9	8
Master DEGSP	40,8	1450	37,7	9,8
Master LASH	35,7	1300	26,1	20,2

Source : Cereq – Enquête 2010 auprès de la Génération 2007 (Cereq, 2011). Diffuseur : CMH.

Au regard de ces résultats, qu'observe-t-on ? L'hypothèse standard d'homogénéité du capital humain peut-elle être validée empiriquement ?

Des variations à l'intérieur d'un même niveau

En théorie, on devrait s'attendre à obtenir des performances d'insertion très similaires entre les différentes spécialités à l'intérieur d'un même niveau, l'hypothèse d'homogénéité du capital humain ne supportant pas les différences entre des publics ayant passés le même temps en formation. Pour autant, par exemple, les écarts salariaux chez les titulaires de master sont importants : de 1300 euros chez les diplômés de LASH à 1580 euros pour les SD. De manière plus évidente encore, le taux de temps partiel subi est plus de deux fois supérieur en master LASH qu'en master SD. Enfin, quand la part des cadres en master SD est de 58,5%, elle n'est que de 35,7 dans les spécialités littéraires. Sous l'apparence de l'unité d'un même niveau de diplôme (et donc d'un même niveau officiel de capital humain), il existe en réalité de fortes disparités dans les conditions d'insertion professionnelle des jeunes. Notons que la notion de « moyenne de niveau », implicite dans le Tableau 1, apparaît moins pertinente dès lors qu'une telle dispersion des performances d'insertion à l'intérieur d'un même niveau est mise en évidence.

Des paradoxes de niveau

La variance des performances d'insertion peut aller si loin qu'elle transcende parfois les barrières de niveau. En effet, les licences LASH (niveau Bac+3) ont des niveaux de rémunération bien inférieurs aux BTS et DUT (niveaux Bac+2). De même, la part des jeunes à temps partiel subi est plus élevée chez les détenteurs de masters LASH que chez les étudiants issus de BTS et DUT. Avec plus de 20% d'individus en temps partiel subi, le master LASH se comporte de ce point de vue-là plus comme les licences que comme les masters. Or, en toute logique, une hiérarchie des niveaux de diplôme devrait pourtant être respectée. Les titulaires des diplômes les plus élevés, en vertu du fait qu'ils ont passé plus de temps dans le système d'enseignement sont censés mieux s'insérer. En fait, l'existence de paradoxes de niveau (un « faible » niveau a de meilleures performances qu'un niveau plus élevé) dément cette règle. Si la logique de niveau est certes parfois préservée (cas de la PCS), cette règle est loin d'être constamment respectée.

Un classement systématique des spécialités

Remarquons enfin qu'il existe un classement systématique des spécialités. Quel que soit l'indicateur considéré, quel que soit le niveau considéré (licence ou master), les diplômes littéraires ont toujours les résultats d'insertion les plus faibles. Les écarts de taux de cadres deviennent substantiels au niveau master entre les LASH et les autres spécialités. De même, le chiffre de temps partiel subi est-il constamment plus élevé en LASH. Il est enfin intéressant de noter que le taux de variation du chiffre de contrat stable entre la licence et le master est plus faible dans la spécialité LASH (+21%) que dans les spécialités SD (+100%) et DEGSP (+43%)¹⁸. Ce taux de variation peut être compris comme la « plus-value » de la poursuite d'études : c'est ce que promet un master par rapport à une licence dans une spécialité donnée. Là encore, les spécialités littéraires semblent « à la traîne » vis-à-vis des autres disciplines. La spécialité LASH cumule donc les handicaps, toujours dernière dans chacun des classements. Les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés littéraires ne peuvent donc pas être renvoyées à l'état d'exception statistique. Puisque les

¹⁸ Ce taux de variation est calculé de la manière suivante, par exemple pour la spécialité LASH : $(26,1 - 21,5) / 21,5 * 100$.

conclusions persistent malgré la diversité des indicateurs, il existe au contraire une véritable régularité statistique.

Le rôle de la spécialité de diplôme

Spécialité ou niveau, lequel compte le plus ?

Les résultats du tableau 1.2 suggèrent donc l'importance de la spécialité de formation dans la détermination des parcours d'insertion professionnelle. Il existe une telle hétérogénéité des conditions d'entrée dans l'emploi selon l'origine disciplinaire à un niveau d'études donné que le facteur spécialité ne peut pas être négligé. Afin de connaître plus précisément l'influence relative de la spécialité vis-à-vis du niveau sur l'insertion professionnelle des étudiants, il est indispensable de déterminer leur effet propre respectif. Spécialité ou niveau, lequel des deux facteurs compte le plus ? Le modèle de régression logistique présenté ci-dessous donne des éléments de réponse à cette question. Il porte désormais sur une population d'étudiants de l'université seulement (Médecine exclue, N=2004 étudiants).

Tableau 1.3 : Estimation des paramètres du modèle logistique. Chances d'obtenir un emploi de cadre, rémunéré au delà de 1410 euros, stable et à temps plein¹⁹

Facteur	Modalité active	Coefficient	Rapport des chances (<i>odds ratios</i>)	Test stat.
<i>Modalité de référence</i>				
Constante		-5,59		
Spécialité <i>LASH</i>	SD	1,84	6,28	p<0,001
	DEGSP	0,80	2,22	p<0,001
Niveau <i>Bac+3</i>	Bac+4	1,32	3,74	p<0,001
	Bac+5	1,96	7,04	p<0,001
Origine sociale (PCS du père) <i>Ouvrier</i>	Employé	0,42	1,52	p<0,001
	Profession intermédiaire	0,39	1,48	p<0,001
	Cadre	0,59	1,80	p<0,001
	Artisan, commerçant	0,41	1,51	p<0,001
	Agriculteur	0,07	1,07	ns
Sexe <i>Femme</i>	Homme	1,11	3,04	p<0,001
Bassin d'emploi <i>Espace à dominante rurale</i>	Ile-de-France	1,02	2,76	p<0,001
	Pôle urbain de province	0,45	1,56	p<0,001
Pseudo R-deux de Nagelkerke = 0,31				
N = 2004				

Source : Cereq – Enquête 2010 auprès de la Génération 2007 (Cereq, 2011). Diffuseur : CMH.

Il apparaît que les coefficients associés aux variables de spécialité et de niveau de diplôme sont comparables. Le niveau influence légèrement plus l'obtention d'un emploi de

¹⁹ Voir l'annexe méthodologique n°2 pour le détail de la régression logistique, ainsi que des remarques supplémentaires sur l'effet du sexe.

qualité (B=1,96 pour la modalité Bac+5) que la spécialité (B=1,84 pour la modalité SD). Il y a quasiment autant de différence dans les chances d'obtenir un « bon » emploi entre un Bac+3 et un Bac+5 qu'entre un littéraire et un scientifique. Spécialité et niveau de diplôme jouent donc tous les deux dans une même mesure dans l'explication d'une insertion professionnelle réussie. Ce résultat, finalement assez proche de ce que l'intuition prédit, présente tout de même une certaine originalité compte tenu des habitudes statistiques dans l'évaluation de la rentabilité des diplômes supérieurs. En effet, ce que l'on a l'habitude de considérer comme déterminant, à savoir le niveau de diplôme obtenu, n'a, en réalité, pas nettement plus de poids que la spécialité de la formation choisie. L'étude des *odds ratios* dans la prédiction d'une insertion réussie montre qu'un étudiant scientifique a 6,3 fois plus de chances de « bien » s'insérer qu'un étudiant littéraire. À égalité de niveau, on a là la confirmation que deux étudiants auront des conditions d'insertion professionnelle très inégales selon leur spécialité d'études. Ce fait établi a une première implication théorique très claire : il est possible de mettre en évidence des effets d'inflation scolaire locaux, ciblés sur des spécialités d'enseignement, ce qui contribue à mettre en cause les conclusions de la théorie des bienfaits inconditionnels de l'expansion scolaire. Ce résultat a ensuite une implication méthodologique importante : il convient de mieux prendre en considération les différences de spécialité dans la mesure de la rentabilité des études.

Pourquoi revaloriser la spécialité ?

Quand bien même la mise en évidence du rôle de la spécialité de formation choisie peut apparaître comme un résultat sociologique relativement banal, il reste qu'une part importante des étudiants le méconnaît. Ceux-ci s'engagent avec l'idée, certes imprécise, qu'elles permettront de toute façon, par l'accession à un niveau de diplôme élevé, de se protéger des difficultés d'emploi. Malgré un choix de spécialité qu'ils savent vaguement imprudent, les étudiants littéraires conçoivent tout de même leur niveau d'étude comme une garantie : « Oui, bien sûr, je rentre en philo, mais si je m'en sors avec un master, ça devrait passer ! ». Attirés par les promesses de la logique de niveau (plus on s'élève dans l'échelle scolaire, meilleure en sera l'insertion professionnelle), ils s'engagent dans des spécialités dont ils ne connaissent pas précisément la faiblesse relative des débouchés. Leurs aspirations sont alors bien souvent supérieures à leurs chances objectives d'insertion

professionnelle (Beaud, 2002) et la fin des études et la période de recherche du premier emploi deviennent dans ces conditions un moment douloureux de revue à la baisse des espoirs. L'enquête qualitative menée dans le cadre de cette thèse donne à entendre la souffrance et la frustration de jeunes diplômés fatigués de la galère de l'insertion ou déçus d'avoir trouvé un emploi en dessous de ce que leur rang scolaire leur laissait espérer. « Avec un master, je pensais pouvoir claquer des doigts pour trouver un bon job ! ». L'idée selon laquelle la poursuite d'études paye n'est pas fausse, mais elle réclame plus de finesse dans l'analyse et a pour conséquence perverse de susciter – surtout dans les spécialités littéraires – des espoirs qui dépassent sa réalité.

Remarquons ensuite que le choix de spécialité revêt bien souvent un caractère définitif. Le système d'enseignement supérieur français est caractérisé par un fort cloisonnement disciplinaire (Cam, 2009). Dès lors, un choix de spécialité initial est difficilement révisable par la suite. Alors que l'on peut toujours modifier un niveau de diplôme visé (soit en candidatant sur un poste réclamant un niveau de diplôme inférieur à celui que l'on possède, soit en poursuivant ses études), il est plus rare de pouvoir changer en cours de cursus une décision d'orientation dans un domaine d'études. Le choix de spécialité a certes un effet semblable à celui du niveau sur l'insertion professionnelle, mais il est beaucoup plus inflexible. Les spécialités peu valorisées sur le marché du travail fonctionnent alors comme des pièges, puisqu'elles commandent étroitement et de manière définitive l'entrée dans la vie active des étudiants sans que ceux-ci n'aient plus véritablement de prise dessus. Ceci devrait être de nature à revaloriser la place que l'on donne à la spécialité de diplôme dans l'étude de la rentabilité des diplômes.

Enfin, les résultats mis en avant dans cette section convergent d'une certaine façon vers les conclusions de la thèse du maintien des inégalités effectives (Lucas, 2001) et de celles de la « démocratisation ségrégative » (Merle, 2002). Pierre Merle montre que certains baccalauréats (les bacs pro et technologiques) ont absorbé une part importante des nouveaux bacheliers, si bien que la démocratisation de ce niveau de diplôme s'est assortie d'une véritable séparation des publics. Dit autrement, la deuxième démocratisation a effacé apparemment certaines inégalités en agissant sur les différences de *niveau* de diplôme ; celles-ci se refont néanmoins avec pour support moins évident le choix du bon établissement et surtout le choix de la bonne *spécialité* de formation. Ainsi, à mesure de l'avancement du processus de démocratisation, on peut penser que l'importance relative de la spécialité de

diplôme dans la définition des destins socio-professionnels croît (Shavit *et al.*, 2007). Alors que l'université française se dirige vers un objectif de 50% d'une classe d'âge à la licence, le niveau de diplôme tend de fait à moins distinguer les talents. C'est désormais la spécialité qui joue ce rôle, tendant ainsi à renforcer sa force de détermination des parcours d'insertion professionnelle avals.

*

* * *

C'est vrai, le niveau de diplôme protège. Des études plus longues sont dans tous les domaines bénéfiques puisqu'elles réservent aux individus de meilleures conditions d'insertion professionnelle que leurs homologues des niveaux d'études inférieurs. Dans la première section de ce chapitre, nous avons ainsi montré que les diplômés, s'ils étaient confrontés à une réalité grandissante et menaçante du déclassement, restaient néanmoins très largement protégés du chômage. Situés aux premières places de la file d'attente, l'accès à l'emploi reste plutôt aisé pour cette catégorie qualifiée de la jeunesse, alors tenue à l'écart du taux alarmant de chômage dans l'ensemble de la population active juvénile. Les jeunes diplômés sont aussi moins exposés que les autres aux conditions les plus pénibles d'emploi. De manière agrégée, la catégorie des diplômés du supérieur a sans surprise des taux de contrat stable, des taux de cadre et un salaire médian dans le premier emploi supérieurs aux autres catégories de jeunes. C'est donc là une réalité qui fait consensus, un étudiant aura toujours intérêt à poursuivre ses études, un niveau de diplôme élevé étant toujours une garantie. Cependant, trois critiques peuvent être apportées à cette affirmation.

Premièrement, il n'est pas certain que les bénéfices individuels à la poursuite d'étude se convertissent spontanément en bénéfices collectifs. C'est le paradoxe écologique : parce que la rentabilité de certaines formations supérieures se nourrit de la baisse de rentabilité d'autres niveaux ou spécialités de formation, il n'est pas évident que ce jeu (quand bien même il serait à somme positive) profite aussi aux plus fragiles.

Deuxièmement, si les conditions d'entrée dans l'emploi sont dues au niveau de diplôme, elles ne sont pas dues *qu'*au niveau de diplôme, loin s'en faut. Les mesures classiques de la rentabilité des diplômes, en ne retenant que le critère du niveau de diplôme, entretiennent une surestimation *par endroits* fautive des performances d'insertion

professionnelle des études. Si elles ne sont pas mises en doute sur le plan strictement scientifique, le problème est cependant qu'elles suggèrent un optimisme qui n'a pas lieu d'être, notamment chez les étudiants mêmes.

Enfin et surtout, un tel résultat tend à négliger l'existence, pourtant bien tangible, de situations de jeunes diplômés en échec à l'insertion professionnelle. Si l'on s'en tient à cette règle de la rentabilité des études, les difficultés d'emploi des diplômés ne peuvent qu'être perçues comme des « mythes » ou des exceptions statistiques auxquelles il ne faudrait pas accorder trop d'importance. Or, le travail présenté ici donne une première explication statistique de ces situations *a priori* « exceptionnelles ». Si elles sont parfois noyées dans les moyennes de niveau, elles possèdent une vraie raison statistique, liée à la spécialité de diplôme.

En somme, cette partie apporte principalement un élément d'explication, modeste et provisoire, des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Il semblerait qu'il existe des *effets d'inflation scolaire locaux*, restreints à certains compartiments de l'enseignement supérieur. Certaines spécialités de l'université notamment, fabriquent des diplômés, parfois de haut niveau, qui n'ont pas les mêmes chances objectives d'insertion que leurs homologues des autres disciplines ou filières. Pour le dire autrement, les chances d'éprouver des difficultés aux portes de l'emploi ne sont pas aléatoirement réparties dans l'espace de l'enseignement supérieur : elles se concentrent sur certaines catégories bien ciblées de diplômés. En particulier, même s'il faut se défier des résultats trop agrégés²⁰, les diplômés des formations littéraires sont à la fois titulaires de diplômes élevés et destinés à rencontrer des difficultés au moment de l'insertion professionnelle.

Il se crée alors chez ces diplômés une tension entre d'une part leur niveau de diplôme et les aspirations plutôt élevées d'emploi qui l'accompagnent nécessairement, et d'autre part, leurs faibles chances objectives d'insertion, déterminées quant à elles par leur « faible » spécialité de formation. Ce décalage entre le sentiment subjectif de sa propre valeur, liée à l'obtention d'un titre scolaire élevé, et les possibilités réelles d'accès à l'emploi désiré, parce qu'il est porteur d'enjeux en termes de justice sociale, doit être étudié en lui-

20 En particulier, on pourrait nous faire la même critique que celle que nous faisons à la mesure classique de la rentabilité des diplômes : nos catégories d'analyse par groupes de spécialités ne sont-elles pas elles-mêmes trop agrégées ? Nous répondrons que dans l'idéal, il faudrait effectivement creuser plus encore le rôle des différences de spécialités et d'établissements, mais que l'appareil de mesure, façonné par l'obsession du niveau de diplôme, ne permet pas tout à fait de le faire. Avec une population d'analyse de 2004 individus, il n'était pas possible de désagréger plus encore les catégories de spécialités.

même. D'un état de faits (les jeunes diplômés s'insèrent de telle ou telle façon), on bascule alors dans la caractérisation d'un problème (les jeunes diplômés ressentent une frustration ou une injustice).

CHAPITRE 2

JEUNES DIPLÔMÉS ET DIFFICULTÉS D'EMPLOI :
DES FAITS AU PROBLÈME SOCIAL

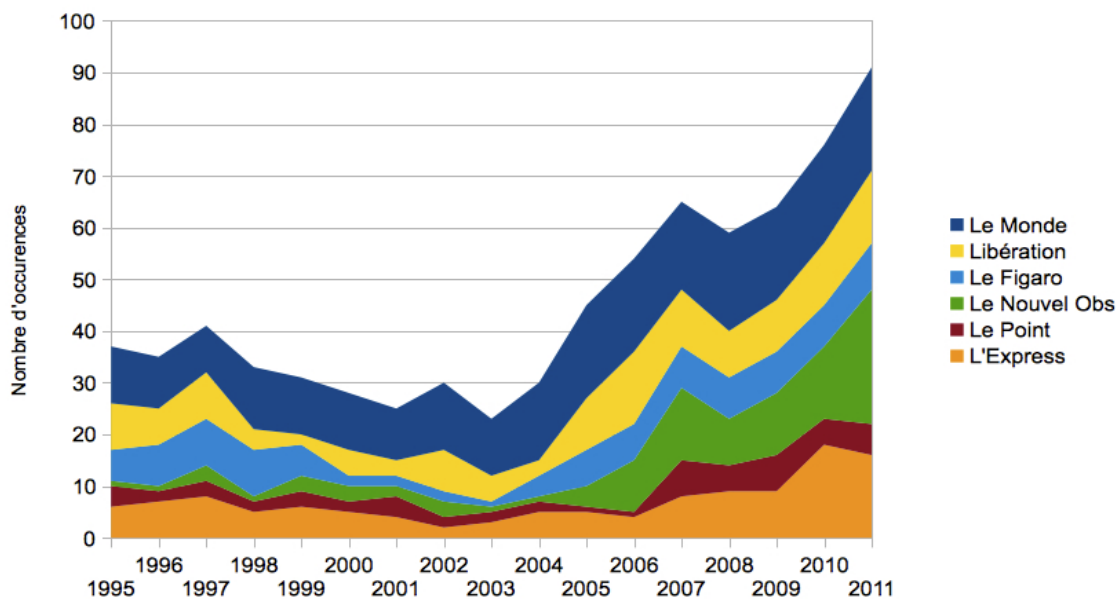
Le chômage et le déclassement des jeunes diplômés sont des phénomènes relatifs, c'est-à-dire contenus par rapport à ce que connaissent d'autres catégories des jeunes (et en particulier les jeunes les moins qualifiés), mais ce sont aussi des phénomènes grandissants, qui prennent de l'ampleur depuis quelques décennies. Ce constat s'inscrit dans un contexte plus général qui tend à poser la situation des jeunes diplômés aux portes de l'emploi comme un *problème social*.

L'augmentation du chômage et du déclassement des jeunes diplômés ne peut être analysée froidement comme des faits dans la mesure où elle est aussi le support de frustrations, d'indignations, de sentiments d'injustice, de révoltes... Les manifestations du collectif « Génération précaire » en France il y a quelques années, celles du CPE en 2006, des « mileuristas » ou des « indignados » en Espagne, des étudiants québécois à l'été 2012 comportent toutes – entre autres – la revendication suivante : « Nous avons fait nos preuves à l'école, donnez-nous des emplois en rapport avec notre niveau d'études ! ». Ces réactions peuvent être lues comme des *mises en drame* de la question des difficultés d'emploi des jeunes diplômés.

De la même manière, il suffit, pour se persuader de l'existence de cette mise en drame, de relever, au hasard, les mots choisis par certains titres d'articles de la presse qui s'emparent de la question. Entre autres : *Libération*, le 15 février 2005 : « Après les études, l'errance ». *Le Monde*, 28 mars 2006 : « Les raisons de la colère d'une génération qui doute ». *Le Monde*, 28 décembre 2011 : « Lucie, 28 ans, cherche emploi désespérément ». Enfin, *Le Monde*, le 25 février 2014 : « Frustrée, la jeunesse française rêve d'en découdre ». Le registre de l'émotion, le champ lexical de la souffrance, l'usage de figures d'amplification sont courantes quand il s'agit de traiter du « problème » des jeunes diplômés en difficultés d'insertion professionnelle. L'engouement autour de l'enquête « Génération quoi ? »,

montre de manière plus optimiste l'importance de cette question chez les jeunes²¹. D'un point de vue quantitatif, le graphique suivant présente l'évolution du nombre d'articles de la presse quotidienne et hebdomadaire française comportant tous les mots clés suivants : insertion professionnelle, chômage, jeunes diplômés.

Fig. 2.1 : L'évolution des occurrences dans la presse des mots « insertion professionnelle chômage jeunes diplômés »



Sources : recherche dans les archives mises en ligne sur lemonde.fr, liberation.fr, lefigaro.fr, tempsreel.nouvelobs.com, lepoint.fr, lepress.fr. Champ : articles comportant tous les mots suivants : « insertion », « professionnelle », « chômage », « jeunes », « diplômés ». Lecture : en 1995, dans le journal Le Monde, les mots « insertion », « professionnelle », « chômage », « jeunes », « diplômés » sont tous apparus dans 11 articles différents. Remarque : les résultats obtenus dépendent pour beaucoup de la performance des moteurs de recherche de chaque site. Les sources étant différentes, l'épaisseur des zones ne sont donc pas comparables entre elles (Le Monde ne traite pas nécessairement plus du chômage des jeunes diplômés que Le Figaro) ; ce qui est intéressant est plutôt l'évolution de chacune de ces zones et l'évolution du total.

Le nombre d'articles concernés parus dans cette sélection de la presse française passe de 37 à 91 entre 1995 et 2011 (taux de croissance : +146%). Dans le même temps, le taux de chômage des jeunes diplômés, tel que nous l'avons calculé dans le chapitre précédent, baisse très faiblement : il passe de 14,4% en 1995 à 13,2% en 2010 (taux de croissance : - 8,3%). Ainsi, le chômage des diplômés, en tant que réalité, et le chômage des diplômés en tant que construction médiatique, ne suivent pas du tout les mêmes évolutions. Cet effet d'emballement médiatique est significatif de la perception du phénomène comme

21 L'enquête « Génération quoi ? » a été menée à l'automne 2013 par France Télévisions. Elle invitait les jeunes de 18 à 34 ans à s'exprimer sur un certain nombre de sujets, parmi lesquels la question des conditions de l'entrée dans l'emploi figuraient en bonne place. Elle a intéressé près de 210 000 répondants.

un véritable problème. La distance entre la situation de déclassement et la représentation du phénomène a déjà été mise en évidence (Maurin, 2009). Sans pour autant adhérer à la thèse d'une déconnexion radicale des déclassements objectif et subjectif, il semble donc que ces deux choses évoluent de manière relativement autonome, ou, que vraisemblablement, la perception subjective ou collective du phénomène amplifie la réalité objective.

Parler de « mise en drame » de la question des difficultés d'emploi des diplômés n'est pas une manière de minimiser la détresse dans laquelle peuvent se trouver les jeunes, une détresse que l'on décrira par ailleurs de manière plus précise dans la troisième partie de cette thèse. Mais ce chapitre se donne pour objectif de comprendre comment la situation des jeunes diplômés face à l'emploi se constitue en problème social. Un ensemble de faits objectifs peut ne pas être perçu par les individus dans le sens mesuré par les analystes. Certains travaux rassurants sur les faits (les jeunes diplômés ne seraient pas, objectivement, menacés) négligent cependant peut-être de comprendre comment les individus éprouvent la réalité. Le modèle méritocratique scolaire est aujourd'hui vecteur de frustration : il fait implicitement des promesses (la réussite scolaire devant, pour les individus, se sanctionner par la réussite sociale) qui ne peuvent que décevoir ; mais il n'a surtout pas d'alternative, pas de concurrence dans l'attribution des places sociales, nourrissant alors tous les ressentiments. Il existe une véritable dynamique de mise en défaut de la méritocratie scolaire qui sensibilise les individus aux problèmes des jeunes diplômés en difficulté à l'insertion professionnelle et qui participe vraisemblablement de la mise en drame de cette question dans les représentations courantes. Nous chercherons donc ici à présenter ce qui, indépendamment de sa réalité objective, rend dramatique la situation des jeunes diplômés.

2.1. Les conditions sociales de la frustration

La croyance en la méritocratie, comprise comme un système de récompense des plus méritants, est forte chez les diplômés (Tenret, 2009). Ce n'est pas étonnant, dans la mesure où elle est au principe de leur réussite. Comment critiquer un modèle de société qui, un temps au moins, vous place en position de « gagnants » ? Le problème se pose néanmoins à nouveaux frais quand les verdicts scolaires n'ont pas la traduction attendue en termes de positions sociales d'arrivée. La méritocratie scolaire est alors un système extrêmement

décevant – *déceptif*, même, si l'on accepte l'anglicisme – à l'origine du sentiment de frustration des jeunes diplômés. La frustration, qui se distingue en cela de la simple déception, est également nourrie par l'absence d'emprise que les jeunes peuvent avoir sur leur condition. Tout se passe comme si les verdicts scolaires, une fois formulés, ne pouvaient être « redressés ». Les jeunes sont diplômés, mais le diplôme n'a plus la même force d'intronisation dans le monde professionnel qu'autrefois. Peuvent-ils pour autant faire valoir d'autres qualités, pour réussir, tant bien que mal, leur insertion professionnelle ? Rien n'est évident, tant les consolations sociales d'antan semblent désormais plus faibles.

2.1.1. La méritocratie prise en défaut

L'attachement à la méritocratie en France

La croyance au mérite est en règle générale forte dans les sociétés démocratiques libérales. Il faut dire qu'elles sont fondées sur ce principe de justice, qui miraculeusement, permet de trouver une solution à leur équation contradictoire : dans ces sociétés, l'égalité en *droit* de tous, s'oppose à une hiérarchie de *fait* des positions sociales qui est inévitable. Le problème fondamental de philosophie politique dans les sociétés démocratiques, têt évoqué par Tocqueville, est donc de concilier ces deux choses. Le mérite a pu en ce sens apparaître comme un principe de justice opportun puisqu'il permet, au moins officiellement, d'aligner les chances de réussite et de laisser se jouer une compétition juste pour les places les plus prestigieuses. Égalité et liberté coexistent en harmonie grâce à la méritocratie. Le hasard mis à part, aucun autre principe de justice ne permet de réaliser ce tour de force.

Si le mérite est une notion consensuelle, c'est aussi parce qu'elle rentre en résonance avec des manières spontanées de penser les comportements humains. Les psycho-sociologues ont mis en évidence le fait selon lequel les individus auraient tendance à recourir d'abord aux explications internes (rôle joué par l'individu) plutôt qu'aux explications externes (rôle joué par le contexte). C'est ce que l'on nomme « l'erreur fondamentale d'attribution », qui consiste par exemple à attribuer la responsabilité de la réussite scolaire ou encore l'insertion professionnelle réussie à l'individu, à ses efforts. L'ordre des causes de ces phénomènes part en effet plus intuitivement de l'individu, puis remonte à des causes contextuelles plus

complexes et difficiles à relier : par « économie cognitive » (Beauvois, 1994), les individus auraient donc plus tendance à croire au mérite. Le système méritocratique rentre donc en phase avec des manières spontanées de penser des individus, raison supplémentaire à sa non-contestation.

Pourtant, indépendamment de ces processus psychologiques généraux, il existe des spécificités nationales de valorisation de la méritocratie scolaire. Certains auteurs ont montré la disparité des contextes nationaux dans la croyance en la méritocratie (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010). En la matière, la France est un pays qui se manifeste pour son attachement particulier à ce système de hiérarchisation sociale. La dignité des individus y est gagnée par l'école, à la différence d'autres pays qui valorisent par exemple l'initiative économique (D'Iribarne, 1989 ; Lamont, 2002). En France, les promotions sociales liées à un parcours scolaire réussi sont les plus légitimes, quand celles liées à l'activité économique s'exposent toujours à la suspicion du parvenu. Plus qu'ailleurs, l'accès au diplôme joue le rôle de rite d'institution, qui distingue à jamais ceux qui l'ont obtenu de ce qui ne l'obtiendront pas (Bourdieu, 1989).

« Comme le montre de manière exemplaire la logique de l'examen qui introduit une discontinuité absolue entre les « reçus » et les « collés » ou, plus dramatiquement, avec le concours, entre le dernier reçu et le premier collé, la sanction scolaire réalise l'opération sociale par excellence, celle qui consiste à produire des être à parts, séparés, sacrés (...). Le concours est une manière d'imposer un acte de clôture qui instaure entre le dernier élu et le premier exclu la discontinuité d'une *frontière sociale* capable, comme l'observait Simmel, de conférer aux relations sociales une rigidité qu'elles ne possèdent pas tant que les points de rencontre entre les forces et les droits n'ont pas été définis de façon expresse. » (Bourdieu, 1989, p.141)

La méritocratie scolaire donne accès à l'élite sociale, inaccessible par d'autres moyens : ceux qui ne réussissent pas le concours restent exclus. Elle confère une forme de prestige social qui n'a pas d'égal.

Mais la méritocratie scolaire n'est pas seulement un acte d'institution symbolique et le diplôme ne se limite pas à donner à son détenteur des lettres de noblesse. Plus concrètement, il constitue une véritable rente sociale dans la mesure où il ouvre l'accès à des positions, à des *statuts* et aux protections et privilèges bien réels qui y sont attachés. La société française est une société statutaire : la structure des positions sociales répond à une logique de niches statutaires défendues par des corporations (Esping-Andersen, 1999 ;

Algan et Cahuc, 2007). Dans ces conditions, la méritocratie scolaire joue un rôle primordial puisqu'elle permet de distribuer les individus dans des places sociales hiérarchisées. Le mérite scolaire ne fait en effet pas correspondre le rang dans les classements scolaires avec une position sociale d'arrivée aléatoire ; il donne clairement un droit d'accès à une place réservée. La méritocratie scolaire s'articule donc en France avec un système statutaire de places sociales, ce qui tend à renforcer son emprise. Méritocratie scolaire et société à statuts « font système », elles se renforcent l'une l'autre : les inégalités de positions se justifient par des différences d'efforts à l'école et, inversement, une compétition scolaire capable de classer les individus de manière juste est nécessaire dans un monde où les positions sociales d'arrivées sont hiérarchisées. La méritocratie scolaire aurait probablement moins de force dans des sociétés où les différences de positions sociales s'expriment moins en termes de statuts²².

Les désillusions de la méritocratie

La méritocratie scolaire est une norme exigeante, dans la mesure où elle réclame des individus un investissement scolaire fort et les enjoint de manière très précoce à anticiper l'insertion professionnelle. Elle s'associe à un marché du travail segmenté et hiérarchisé et impose un modèle de trajectoire scolaire et professionnelle sur le mode du placement. La rigidité du lien formation-emploi, ou plus exactement l'idéal de rigidité de ce lien, pèse de manière « tyrannique » (Bauer et Bertin-Mouro, 1995) sur les moments de classements sociaux. Les examens, les concours, la recherche du premier emploi sont des moments de vie dramatisés, tant il apparaît aux individus que tout s'y détermine de manière irréparable. Cécile Van De Velde montre bien comment l'expérience des études en France est vécue de manière plus grave qu'ailleurs (Van De Velde, 2008). Les parcours étudiants français se caractérisent par l'urgence de « se placer ». Puisque le mérite scolaire possède une forte emprise sur les destins sociaux avants, la tolérance à l'erreur de parcours est plus faible, et la peur de l'irréversible se manifeste plus souvent chez les jeunes.

22 Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) montrent en effet que, au niveau des sociétés, l'emprise du diplôme est corrélée positivement à l'intensité des inégalités. Autrement dit, plus une société repose sur un principe de méritocratie scolaire, plus elle est inégalitaire. Cela ne signifie pas qu'il existe nécessairement une causalité entre ces deux variables, mais, au moins, qu'elles viennent ensemble, ce qui tendrait à confirmer l'idée selon laquelle méritocratie scolaire et société à statuts s'articulent et appartiennent à un système social cohérent.

Mais, dans le même temps, et ce n'est pas contradictoire, le système méritocratique scolaire apparaît sous certaines formes comme un système rassurant. Car la méritocratie scolaire interdit, en principe, la détente du lien entre le diplôme et la position sociale d'arrivée (voir encadré 2.1). Elle crée certes une angoisse initiale (« vais-je réussir à me placer, sachant que je n'aurai pas d'autre chance ? »), mais dans le même temps, parce qu'elle suppose un lien formation-emploi très fort, elle permet de réintroduire des formes apaisantes de certitude (« si je joue le jeu scolaire, je suis sûr de m'en sortir »). Tenret montre ainsi que les individus les plus diplômés ont tendance à déclarer plus que les autres vouloir que le diplôme joue un rôle plus fort dans la détermination des salaires :

« En France on observe principalement un effet linéaire du diplôme [sur l'acceptation de la méritocratie scolaire]. (...) Le diplôme a un impact globalement positif sur la méritocratie souhaitée : plus les personnes investissent dans l'éducation et plus elles pensent qu'il est important que l'éducation soit prise en compte dans le salaire. » (Tenret, 2008, p.134)

Cette observation est confirmée par les revendications que porte l'UNEF, le syndicat étudiant, qui présente comme « urgent » l'institutionnalisation du lien entre le niveau de qualification des jeunes et leur rémunération.

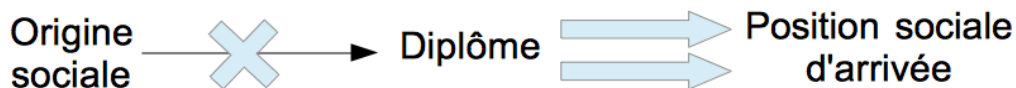
« Les jeunes diplômés sont sous rémunérés : le salaire médian au premier emploi d'un jeune diplômé de Licence n'est que de 1150 €... il n'atteindra que 1460 € trois ans plus tard. Le salaire d'embauche ne doit plus être le SMIC. *Le niveau de qualifications de l'employé doit définir les rémunérations des salariés.* (...) Il est urgent de contraindre l'ensemble des accords salariaux à établir une équivalence systématique et généralisée entre les niveaux de salaires et les diplômes. » (UNEF, 2012²³)

Contre tout ce qui pourrait la menacer, il semble que les diplômés continuent de se raccrocher à la méritocratie scolaire et plus particulièrement au lien niveau de formation – niveau de rémunération qu'elle sous-entend. Certains auteurs expliquent cette crispation de l'adéquation comme le résultat d'une peur de l'incertitude. Huguée montre par exemple que les étudiants des classes populaires, dépourvus de ressources alternatives au diplôme (le « capital social »), et par conséquent particulièrement exposés à l'incertitude après le diplôme, tentent de « trouver refuge » dans les concours de l'enseignement (Huguée, 2010). De même, Maurin interprète l'afflux de haut-diplômés dans les concours de la fonction

23 Nous soulignons. Ce document est disponible à l'adresse suivante : <http://unef.fr/wp-content/uploads/2012/01/UNEF-Emploi-des-Jeunes-Nos-propositions.pdf>

publique en temps de récession comme une manière de tempérer la peur d'un déclassement (Maurin, 2009). Ainsi, si les jeunes se replient sur les espaces du système scolaire qui affichent le plus la logique de l'adéquation, c'est que ces derniers leur redonnent des certitudes, quand l'anxiété de tout perdre se fait sentir. La recherche d'un lien formation – emploi est donc rassurante et le modèle méritocratique scolaire, fondé dans l'idéal sur son maintien (voir encadré 2.1), produit de ce point de vue de fortes attentes. Il semble qu'il soit par ailleurs possible d'interpréter en ce sens le fait curieux selon lequel à conditions d'emploi égales, l'insatisfaction est plus forte chez les jeunes occupant des emplois en dehors de leur domaine d'études (Béduwé et Giret, 2011).

Encadré 2.1 : Comment fonctionne la méritocratie : les deux conditions sine qua non du mérite



Le système méritocratique repose sur la dynamique de deux relations. Une première, qui tient l'origine sociale aux résultats scolaires ; une deuxième, représentée par le lien entre les résultats scolaires et la position sociale d'arrivée. Dans une société parfaitement méritocratique, le premier lien doit être extrêmement faible quand le deuxième doit être très fort (Young, 1958²⁴). Depuis les années 1960, la sociologie a beaucoup étudié le premier lien (origine sociale – classements scolaires). En effet, à l'époque, les inégalités sociales d'accès à l'éducation étaient criantes (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970). À l'inverse, la rareté des certifications délivrées par le système d'enseignement garantissait leur forte rentabilité, c'est-à-dire que le lien classements scolaires – position sociale d'arrivée était encore préservé. Dans ces conditions, il était légitime de s'intéresser avant tout à la première condition du mérite, celle qui annonce l'affaiblissement du lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire. La grande majorité des travaux en sociologie de l'éducation reste aujourd'hui encore attachée à ce paradigme.

Pourtant, avec l'avancée du processus de démocratisation qui touche désormais l'enseignement supérieur, et donc, les diplômes les plus élevés de la hiérarchie scolaire, les choses ont changé. Même au sommet de la pyramide scolaire, les différences sociales ne sont plus si importantes. Près de 70% de jeunes d'une classe d'âge obtiennent aujourd'hui le baccalauréat, qui n'est plus réservé à une élite

24 Michael Young imagine une société futuriste dans laquelle la logique méritocratique aurait été poussée à son paroxysme. Dans cette utopie, la sélection des plus méritants se fait premièrement par l'école, une institution désormais parfaitement émancipée de tout arbitraire culturel porté à favoriser un public particulier plutôt qu'un autre. Deuxièmement, les classements scolaires sont irréfutables et définitifs, ils donnent droit aux places sociales qui leur correspondent, selon une échelle d'équivalence admise.

sociale. Nous avons fait remarquer dans le chapitre 1, que l'origine sociale (exprimée en termes de PCS du père), n'est plus déterminante dans l'accès à un premier emploi de qualité. Si l'on s'en tient à l'accès à l'enseignement supérieur, les inégalités sociales ont quasiment disparu (Albouy et Tavan, 2007). Évidemment, ces inégalités prennent des formes plus subtiles et s'expriment dans des choix d'études supérieures plus fins (la bonne filière, la bonne spécialité, etc.). Il reste que le lien entre l'origine sociale et l'accès à l'éducation s'est considérablement affaibli depuis les années 1960. En revanche, le deuxième lien s'est mécaniquement détricoté, à mesure de l'avancée de la massification des diplômes (Goldthorpe, 2003). Désormais moins distinctif, un diplôme du « supérieur » ne donne plus systématiquement accès à une position sociale « supérieure ». La correspondance entre réussite scolaire et réussite sociale est brisée (Breen, 2004 ; Peugny, 2007). C'est ce qui légitime, à notre avis, l'étude de cette deuxième branche, de cette deuxième condition de réalisation de la méritocratie.

Dans ces conditions, la remise en cause de la promesse d'un lien maintenu entre les qualifications et les emplois a toutes les chances d'être vécue sinon sur le mode de la « trahison » (Bourdieu, 1978), à tout le moins sur celui de la déception. Or, plusieurs indices relevés par la science sociale, mais qui, d'une manière ou d'une autre, sont également éprouvés pratiquement par les acteurs, nous permettent de penser que ce lien s'est affaibli. Tout d'abord, l'économie a montré que le marché du travail des diplômés pouvait répondre à des effets « superstars » (Rosen, 1981). Dans certains secteurs, la structure de l'offre de travail est très différenciée. Certains offreurs sont peu substituables, et vont être recherchés à *tout prix*, quand bien même ils ne présentent pas de différence forte de productivité avec les autres offreurs. Ainsi ces travailleurs (en particulier dans le monde artistique ou médiatique) profitent d'une rente, non pas due à leurs talents et à leurs mérites, mais au hasard, à l'exploitation du système médiatique ou encore à la lutte à laquelle se livre la demande de travail. Il en découle un fait tout à fait inédit, de nature à décevoir les attentes placées dans la méritocratie scolaire : le mérite (et en particulier le mérite scolaire) n'est pas uniformément récompensé. Les salaires et les places ne dépendent plus des efforts et des mérites, mais d'un jeu plus ou moins aléatoire (à tout le moins est-ce perçu comme tel) d'élection initiale, pérennisée par une rente imméritée. Il n'est cependant pas évident que le commun des mortels soit directement concerné par la frustration de se

voir voler des places par les superstars. Néanmoins, l'augmentation des inégalités de revenus par le haut, ainsi que la déconnexion des mérites et des rémunérations tendent à créer une « sécession » entre les vainqueurs et les vaincus et entretient dans les représentations des sentiments plus diffus de frustration et de défiance (Pech, 2011). Si, objectivement, peu de jeunes se situent sur des marchés du travail monopolistiques à la Rosen, il reste que la coupure entre les mérites et les récompenses salariales ou socio-professionnelles marque symboliquement le démenti de l'idéologie méritocratique.

Deuxièmement, certains auteurs attirent l'attention sur les effets que peut avoir la confiscation des bénéfices sociaux par les générations nées dans l'immédiat d'après-guerre sur le ressentiment des jeunes générations ou sur la contestation qu'elles font de la méritocratie (Baudelot et Gollac, 1997 ; Baudelot et Establet, 2000 ; Chauvel, 1998 ; Chauvel, 2010 ; Peugny, 2007). Chauvel, en particulier, met en évidence « l'hystérèse » des situations d'entrée dans l'emploi. La situation des individus à 30 ans conditionne fortement leurs perspectives ultérieures. Par conséquent, les générations rentrées sur le marché du travail dans un contexte favorable, tendent à conserver tout au long de leur vie les bénéfices initiaux acquis.

« La lecture générationnelle permet de comprendre que les jeunes valorisés d'hier sont devenus les seniors favorisés du tournant du millénaire. (...) Les générations nées dans les années 1940 apparaissent ainsi comme surfant sur une vague montante qui se brise derrière eux. » (Chauvel, 2010, p.18-19)

Au contraire, les générations nées à partir des années 1960 ont connu une conjoncture plus dure dans les années 1990 et ont gardé cette « cicatrice » au long de leur carrière. Celle-ci se creuse même par le truchement d'un « effet Saint Matthieu » (Di Prete et Eirich, 2006), selon lequel les parcours marqués par des échecs initiaux seront cumulativement sanctionnés, alors que les trajectoires plus linéaires seront toujours mieux récompensées à chaque étape de promotion sociale. Ainsi,

« Ces périodes et ces formes particulièrement distinctes d'entrée dans la vie ont bien suscité des *Generationenlage* – des situations de génération – distinctes. » (Chauvel, 2010, p.18)

La fracture générationnelle ne s'illustre pas mieux que par la déprise politique des jeunes : à l'assemblée, les générations qui ont eu accès à la députation dans les années 1970 ont confisqué leur siège jusqu'à aujourd'hui, si bien que les jeunes générations y sont désormais massivement sous-représentées. Les moins de 40 ans représentent 3,6% de l'assemblée dans la législature 2007-2012, contre 35% en 1946 par exemple. Le déséquilibre générationnel à l'assemblée symbolise (mais peut-on considérer que la prise de décision démocratique est de l'ordre du symbole ?) la confiscation des places par les générations les plus âgées dans la société française. L'analyse générationnelle est ici des plus précieuses, puisqu'elle permet de situer les jeunes diplômés, *en tant que génération*²⁵, face à un groupe de référence de générations plus âgées et plus favorisées. Elle permet de comprendre les frustrations qui naissent de la comparaison indigène que font naturellement les jeunes. Le problème se pose à eux en ces termes : comme dans le paradoxe d'Anderson, les jeunes, pourtant plus diplômés, se voient refuser l'accès aux places sociales les plus prisées. La méritocratie scolaire est donc clairement mise à l'épreuve par cette représentation schématique de la société : les statuts protégés aux générations les moins diplômées, les conditions d'emploi les plus précaires à celles qui sont les plus scolairement qualifiées.

De manière plus systématique, Camille Peugny démontre l'affaiblissement au cours du temps de la force explicative du diplôme dans la position sociale (Peugny, 2007a). L'auteur construit un score de position sociale des individus. Le diplôme y contribue positivement, évidemment. Néanmoins, Peugny remarque qu'au fil des générations, la force de détermination du diplôme dans la position sociale acquise diminue. Le « supplément » de position sociale obtenu par le fait d'être diplômé du supérieur (plutôt que de ne pas l'être) baisse entre les génération nées dans les années 1940 et celles nées dans les années 1960. Peugny conclut aux conséquences que ce phénomène peut avoir sur l'effectivité du modèle méritocratique scolaire :

« Certes le lien entre origine sociale et niveau d'éducation diminue au cours du temps, mais le lien entre niveau de diplôme et position sociale se desserre également. Si la première proposition va dans le sens d'une méritocratie croissante (réduction des inégalités sociales devant l'école), la seconde va dans le sens inverse (le diplôme deviendrait moins décisif dans le processus d'allocation des places). Un tel résultat aboutit au paradoxe suivant : les individus nés dans les années 1940 faisaient face à d'importantes inégalités sociales devant l'école, mais la

25 Car c'est en ces termes que le problème est couramment posé. De manière nominaliste, pensons au mouvement « Génération précaire » ou encore à l'expression « génération sacrifiée », qui fait florès.

position sociale atteinte était assez étroitement liée à leur niveau de diplôme ; à l'inverse, les individus nés dans les années 1960 bénéficient d'un accès facilité au système scolaire, mais leur investissement scolaire pèse moins lourdement sur leur réussite sociale. » (Peugny, 2007a, p. 37-38)

Ainsi, le facteur de remise en cause de la méritocratie n'est plus désormais l'inégalité sociale devant les études (comme le dénoncent les théories sociologiques dans les années 1960), mais le décrochage de rentabilité des études. Or, le premier facteur (un fort poids de l'origine sociale sur les destinées scolaires) apparaît comme une donnée sociale héritée et, à ce titre, il peut être plus aisément consenti par les acteurs sociaux. L'entrée dans un ordre scolaire inégalitaire a longtemps été naturel, d'autant que, masqué par le discours méritocratique de l'élitisme républicain, il a pu passer complètement inaperçu²⁶. En revanche, le deuxième facteur (le diplôme perd de sa force de détermination des positions sociales), parce qu'il intervient après que le principe démocratique ait pénétré dans l'école, apparaît comme beaucoup plus injuste. Dubet relève ainsi à ce propos le paradoxe selon lequel le sentiment d'injustice ou d'indignation est beaucoup plus fort dans une école démocratique, qui pourtant garantit plus d'égalité devant l'éducation (Dubet, 2000b). L'école républicaine, ouvertement ségrégative, pouvait cependant apparaître comme juste parce qu'elle maintenait un lien fort entre les rares certifications délivrées et leurs récompenses en termes d'emploi : les boursiers les plus méritants se voyaient donner la chance d'une promotion sociale. Au contraire, l'école démocratique de masse, objectivement plus équitable que la précédente, suscite paradoxalement plus de frustration et d'indignation parce qu'elle promet plus qu'elle ne promet, parce qu'elle relâche le lien qui la tient aux positions sociales avales. Dans une école où le principe démocratique est admis et en grande partie réalisé, la déception sociale se reporte sur les conditions avales de valorisation des bagages scolaires. La méritocratie scolaire, principe central dans la société française, principe, qui plus est, auquel les jeunes diplômés sont fermement attachés, est très décevante.

L'anglicisme n'est pas innocent : nous faisons référence ici au travail de Mark Curtis sur la dynamique de frustration sociale chez les *alienated intellectuals* dans l'Angleterre du début du XVIIe siècle (Curtis, 1962). Curtis montre que le développement quantitatif des

26 Avant les premières revendications d'une école démocratique (à situer certainement dans le plan Langevin-Wallon de 1947), et les premières analyses socio-démographiques mettant en évidence le poids de l'origine sociale dans l'accès à l'école (Girard et Bastide, 1963), les inégalités scolaires ne constituaient pas un véritable lieu de questionnement.

universités anglaises a dépassé dans les premières décennies du XVIIe siècle les capacités d'accueil des postes de *clergymen* et de *laymen* auxquels les étudiants étaient destinés, créant, par vague de diplômés, près de 20% d'intellectuels « déclassés ».

« *The universities continued to provide them the usual rewards for their academic achievements and they departed to find such posts as they could. (...) Oxford and Cambridge were striving to give young gentlemen the knowledge (...) to indoctrinate them in the sense for high calling for which they were supposedly destined. Instead they seem to have prepared a goodly number of them for frustration.* » (Curtis, 1962, p.39)

La frustration ne trouve pas son origine dans l'importance du phénomène de déclassement : Curtis montre d'ailleurs que les *so-called* « déclassés » trouvent de confortables « *non regular livings* » dans l'activité de « simple » *lecturer*. Les conditions objectives de la jeunesse diplômée ne changent pas vraiment en dehors des modifications de statuts. La frustration des diplômés provient plutôt du *décalage* entre les certitudes que semble donner l'université (et les aspirations que les étudiants y formulent) d'une part, et la réalité d'un marché des positions qui requiert désormais des ajustements imprévus. Ce que l'on a appelé la frustration des diplômés n'est donc ni phénomène fort en nombre, ni un phénomène qui dégraderait catégoriquement la position des intellectuels. Pour autant, la moindre des remises en cause du lien entre les récompenses scolaires et les places sociales est perçue sur le mode de la déception radicale.

Quand une promesse d'avenir est faite, son respect absolu devient nécessaire. Tout manquement à cette promesse, même le plus insignifiant, ouvre radicalement la porte à la déception sociale. Le problème de la frustration des jeunes diplômés se pose donc en des termes sociologiques : il ne suffit pas de connaître avec objectivité la réalité du déclassement des jeunes ; il est nécessaire de prendre en considération les sentiments qu'elle provoque chez eux et de reconstruire le raisonnement en termes de justice sociale qu'ils adoptent, en fonction de leur trajectoire (investissement dans les études, croyance abstraite en la méritocratie scolaire, manquement aux promesses de l'institution, déception qui en découle...).

La frustration sociale des jeunes diplômés ne se résume pas à de la déception. La notion de frustration comporte aussi une autre dimension, selon laquelle l'individu ne possède plus les moyens d'agir sur son destin. Ce qui rend *dramatique* la situation des jeunes diplômés, c'est non seulement la déception qu'ils éprouvent par rapport à certaines

attentes formulées plus tôt, mais c'est aussi qu'elle est condamnée à l'irréversible. Les « consolations sociales » traditionnelles (soutien du milieu d'origine, dédouanement vis-à-vis de l'échec scolaire) sont rompues, si bien qu'à la sortie du diplôme, les jeunes n'ont plus de prise sur leur insertion socio-professionnelle.

2.1.2. Le déclin des consolations sociales traditionnelles

Entrée dans les études et rupture avec le milieu d'origine

Pour le dire brutalement, la deuxième démocratisation scolaire a créé une nouvelle donne : certains publics, jusque-là exclus des études longues se convertissent désormais à ce « modèle » (Poullaouec, 2010). La massification du baccalauréat puis des premières années d'études supérieures a d'abord touché les milieux sociaux les plus modestes qui depuis lors opèrent un « rattrapage » vis-à-vis des publics historiques de l'enseignement supérieur. Un quart des enfants d'ouvriers possède aujourd'hui un diplôme du supérieur, contre moins d'un sur dix au milieu des années 1990 (Albouy et Tavan, 2007). De plus, les aspirations à la poursuite d'études progressent plus vite chez les familles populaires : à la question « vos parents vous ont-ils poussé à continuer vos études ? », seuls 56% des enfants d'ouvriers nés dans les années 1950 et 1960 répondent par l'affirmative. Ils sont 78% pour les cohortes nées dans les années 1970 et 1980 (Poullaouec, 2004).

Une des conséquences de ce processus de démocratisation des études supérieures est que les enfants des classes populaires accèdent finalement au statut d'étudiant et goûtent à un mode de vie privilégié (au sens où il était autrefois un véritable privilège) qui contraste avec la condition de leurs parents. Certains auteurs ont étudié les effets du passage à l'école des enfants d'ouvriers sur la transmission de la culture ouvrière, de ses symboles identitaires mais aussi de ses protections concrètes (Beaud et Pialoux, 1999 ; Beaud, 2002 ; Rénahty, 2005). Tous relèvent un élément décisif : le modèle des études longues, auquel se conforment désormais les « enfants de la démocratisation », se fonde sur un ensemble de principes par bien des aspects opposés à la culture ouvrière. Les carrières scolaires de ces jeunes, plus longues, plus générales, sont à l'origine de malentendus entre les générations.

L'accès à des niveaux d'éducation plus élevés n'est pas qu'un « plus » pour les jeunes qui par ailleurs maintiendraient leur rapport à la culture du groupe d'origine. Il n'est pas pensable que les jeunes sortent de leur milieu social, acquièrent des diplômes, puis y reviennent comme si de rien n'était ; les frontières entre les milieux sociaux ne sont pas aussi perméables. En réalité, l'entrée dans les études contient des éléments dispositionnels forts qui rentrent en contradiction avec la culture du groupe social d'appartenance. Le passage par l'école s'accompagne d'une élévation des aspirations scolaires de ces jeunes, qui, par conséquent, finissent malgré eux par disqualifier, par « snober », l'histoire du groupe social dont ils proviennent.

Même si l'histoire du déclin de la condition ouvrière a ses spécificités, il peut néanmoins faire office de paradigme et être décliné, à des degrés variables, à tous les cas de mobilité scolaire intergénérationnelle ascendante²⁷. D'une manière ou d'une autre, le surclassement scolaire des enfants sur leurs parents érige une barrière culturelle entre les générations. Pour les jeunes qui suivent une trajectoire de mobilité scolaire ascendante, pour les enfants d'ouvriers, d'employés, d'artisans, de cadres montés par promotion interne lente dont les parents ne sont que peu ou pas diplômés, quitter le foyer familial pour aller à la fac, c'est quitter un monde pour un autre. La très grande majorité des jeunes que j'ai rencontrés sont dans ce cas-là : les parents ignorent ce qu'ils font dans et de leurs études. De plus, les jeunes, par le mécanisme de la socialisation anticipatrice, sont déjà dans l'autre monde. Leur réussite scolaire, dépassant celle de leurs parents, les conduit à s'identifier à un groupe de référence situé hors de leur milieu social d'origine. Il convient donc de prendre en compte les implications qu'une telle rupture intergénérationnelle peut avoir chez des jeunes diplômés en difficultés d'insertion professionnelle.

27 Nous voudrions montrer que la crise de transmission des valeurs ouvrières n'est pas un phénomène unique en son genre, dans la mesure où les ruptures socio-culturelles intergénérationnelles liées à l'accès des jeunes à des niveaux d'éducation plus élevés sont probablement observables dans tous les milieux sociaux. Néanmoins, le groupe ouvrier est porteur d'une culture plus forte et est soumis à d'autres facteurs précipitant son déclin. C'est pour ces raisons que le décalage culturel ressort avec plus d'évidence dans le cas des ouvriers. C'est pour cela aussi que nous l'utiliserons comme « paradigme », dans la mesure où il fait ressortir à leur paroxysme les problèmes d'une jeunesse diplômée, en difficultés d'insertion professionnelle et malgré elle coupée des solutions de sauvetage traditionnelles que pouvait offrir autrefois le groupe social d'appartenance.

Une coupure générationnelle peut, somme toute, apparaître comme un événement banal. Après tout, la succession des générations n'est jamais chose évidente, la reproduction n'est jamais parfaite et la transmission des valeurs des anciens vers les plus jeunes ne se fait pas à l'identique, loin s'en faut. Cependant, la rupture entre des enfants acquis au modèle des études longues et leurs parents pose un problème précis dans la mesure où elle bouscule un ordre traditionnel qui pouvait apparaître par certains aspects protecteur. Tenons-nous en au cas des ouvriers, parce qu'il est certainement le plus emblématique et le plus aisément compréhensible, tout en gardant à l'esprit les généralisations possibles à l'ensemble de la génération des nouveaux diplômés.

L'enquête de Nicolas Rénahy sur la jeunesse rurale montre bien comment l'enracinement local de ces jeunes peut constituer à bien des égards une ressource pour eux. Il serait faux de penser que le groupe ouvrier n'a rien à transmettre à ses enfants. Avec l'usine de « Foulange » (le lieu d'enquête de Rénahy), les parents bénéficient d'un rapport privilégié au salariat industriel. Ses règles d'accès et de promotions profitent alors en premier lieu aux enfants des ouvriers.

« En tant que mono-industrie, l'usine offrait un cadre localisé de reproduction sociale fait de pratiques établies (l'embauche prioritaire des enfants du personnel, l'apprentissage d'un savoir-faire spécifique sur le tas, etc.), des référents partagés (symbolisés par les moments festifs), des voies connues d'ascension sociale (« monter » dans la hiérarchie usinière). » (Rénahy, 2010 [2005], p.263)

L'autochtonie est donc un véritable capital social. Quand le mode de vie ouvrier se reproduit, il transmet à la nouvelle génération tout un ensemble de protections traditionnelles qui vont avec lui. L'absence de mobilité scolaire est, d'une certaine façon, compensée par les ressources propres au milieu d'origine.

La mobilité scolaire a coupé les jeunes de ces formes de capital social bien particulières. En même temps qu'elle les a promus, l'école a introduit une distance aux techniques ancestrales de placement du groupe social d'origine. Les possibilités de rattrapage grâce au milieu social d'origine s'affaiblissent, les opportunités sociales qui s'offraient aux jeunes au moment de l'insertion professionnelle se perdent. C'est ce qui donne à l'expérience des difficultés d'emploi des jeunes diplômés son caractère dramatique.

Les sujets des enquêtes de Beaud ou de Rénahey qui ont, « vaille que vaille », poursuivi des études jusque dans l'enseignement supérieur ont par la même occasion renoncé définitivement aux roues de secours offertes par la famille. Trop éloignés, au plus profond de leurs aspirations, de l'usine, le retour vers le milieu social n'est plus envisageable et ces jeunes n'ont alors d'autre choix que d'attendre dans l'espoir de trouver enfin une position sociale en accord au moins approximatif avec leur niveau de diplôme :

« La singularité de [ces jeunes] consiste avant tout dans l'opiniâtreté de la résistance qu'ils ont opposée aux différentes formes d'exploitation économique. Leur obsession : ne pas devenir ouvrier, ne pas « retomber » à l'usine, mais retarder le plus tard possible cette échéance qui symbolise l'échec total de leur entreprise de scolarisation. Il y a chez eux, le refus viscéral, chevillé au corps, de faire un « boulot d'esclave » pour reprendre une expression qu'ils utilisent fréquemment. Ce que le passage par l'école leur a apporté de plus substantiel, c'est la construction d'une image relativement positive d'eux-mêmes, qui les empêche d'accepter n'importe quoi dans leur lutte pour préserver cette image de soi telle qu'elle a été façonnée par leur parcours scolaire. Ce souci de rester un minimum à la hauteur du titre scolaire provoque un « effet de cliquet » en deçà duquel ils ne descendront pas pour trouver un boulot. » (Beaud, 2002, p.302)

Le problème qui se pose aux jeunes diplômés en difficultés d'emploi peut donc en partie être ramené à leur incapacité à revenir aux protections traditionnelles, ces protections qui avaient malgré tout l'avantage de leur assurer un « reclassement » raisonnable indépendamment de leurs parcours scolaires.

Egalité des chances et responsabilité individuelle de l'échec

Le processus de démocratisation de l'école ne se limite pas à ouvrir à de nouveaux publics les portes de l'enseignement supérieur. Il confère aussi aux individus des façons de concevoir la réussite sociale (conversion aux études longues, refus des métiers subalternes, comme on vient de le voir), mais aussi des façons de concevoir la justice sociale. L'école, en se démocratisant, contribue à renforcer l'idée selon laquelle elle est légitime à trier, classer, hiérarchiser, et ce de manière juste, les individus. L'école s'est aujourd'hui à peu près rendue indispensable dans cette fonction sociale.

La construction de la légitimité de l'école à sélectionner les individus repose sur un modèle fort, celui de l'égalité des chances. C'est un modèle qui se fonde sur un principe d'équité et non d'égalité : il est question d'aligner les chances scolaires de départ, non les

résultats d'arrivée (Dubet, 2004). Cela signifie, et c'est crucial, qu'avec la démocratisation l'école continue de créer des inégalités ; néanmoins, ce qui change désormais c'est que ces inégalités sont légitimées dans la mesure où, en principe, une égalité de départ (équité) est respectée. Dès lors, la généralisation du principe de l'égalité des chances interdit la possibilité de se retourner contre le système éducatif : si la compétition scolaire est juste, seuls les participants sont responsables de leur condition. Les règles du jeu, annoncées comme équitables, ne peuvent, après coup, être accusées.

Ainsi, si le jeu scolaire est certes moins biaisé qu'autrefois, la dénonciation des biais encore existants ne tient cependant plus puisque la croyance selon laquelle le jeu scolaire est juste est désormais plus forte. Pour le dire autrement, les enfants de la démocratisation ont gagné l'accès à des niveaux plus élevés d'enseignement, mais ils ont par la même occasion perdu l'opportunité de renvoyer leurs éventuels échecs à l'injustice du système éducatif. Le problème impensé du modèle de l'égalité des chances – modèle qui prend d'autant plus d'importance que l'école se démocratise – est qu'il reporte l'entière responsabilité des échecs dans ou après l'école sur l'individu lui-même (Dubet, 2000*b*).

« Puisque l'école démocratique de masse s'attache à réaliser les conditions d'un égal accès aux études, elle prive les acteurs des consolations 'holistes' attachées aux sociétés structurellement inégalitaires et non démocratiques. En préservant une très forte inégalité sociale d'accès aux études secondaires et supérieures, l'école républicaine permettait aux individus d'expliquer leurs échecs, ou plus simplement leur faible accès à l'école, par l'injustice sociale. Les enfants d'ouvriers et de paysans ne faisaient pas d'études parce que des inégalités patentes le leur interdisaient. La position scolaire et la position sociale qui pouvait en découler étaient le produit des destins de classe, certainement pas des seules qualités personnelles puisque la plupart des individus n'avaient pas l'opportunité d'entrer dans la compétition méritocratique (...). Dans l'école démocratique de masse, l'argument ne vaut plus puisque chacun peut aller au bout du parcours et que l'échec ne peut avoir d'autres causes que l'individu lui-même. Le fait que les sociologues soient en mesure d'expliquer que les qualités personnelles retenues par l'école sont socialement déterminées n'empêche pas les individus de penser qu'ils échouent eux-mêmes dans une compétition relativement juste. » (Dubet, 2008 [2000*b*], p.196-197)

La fiction de l'égalité des chances a une emprise indéniable sur les représentations qu'ont les individus de la justice sociale. La mise en cause de la justice du processus de sélection scolaire sera alors au mieux reçue comme une tactique de défense relevant de la mauvaise foi, au pire elle ne sera même pas envisagée par les jeunes tant ils ont intégré l'idéal d'égalité des chances. Ce mécanisme joue un rôle extrêmement puissant dans la

dynamique de la frustration sociale des jeunes diplômés. Ces derniers ont réussi à l'école, ce qui signifie pour le dire autrement que le régime méritocratique leur a réussi. Comment dès lors mettre en doute un système qui vous promet « gagnant » ? Pour autant, les difficultés d'insertion professionnelle qu'ils rencontrent malgré tout leur évoquent, de façon difficilement formulable, un sentiment d'injustice. Le sentiment d'injustice de ces jeunes est à la fois fort, parce que les promesses d'emploi ne sont pas tenues, et inexprimable, parce qu'il n'est plus véritablement possible de tenir l'école pour responsable de la situation. Le ressentiment à l'égard d'une société qui ne leur donne pas les places auxquelles ils pensent pouvoir, de droit, prétendre, ne trouve pas de prise. Car critiquer les promesses de l'école, c'est d'une manière ou d'une autre remettre en cause ses classements, desquels ils sont sortis en tête. Pris au piège de l'adhésion au principe de l'égalité des chances, il ne peuvent plus se raccrocher aux branches de la dénonciation d'un monde injuste.

Ce qui rend donc problématique la situation des jeunes diplômés en difficultés d'emploi est peut-être moins leur condition objective que l'incapacité dans laquelle ils se trouvent de la définir sur un registre de justice sociale. Parce que le lien entre l'origine sociale et les performances scolaires s'est considérablement affaibli, parce que l'école prétend donner sa chance à tous les élèves, les repères traditionnels en termes d'inégalités et de justice se sont dissipés. La réussite scolaire qui ne se convertit pas en réussite sociale est une situation inédite, difficile à coder dans les grilles de lectures habituelles. On touche ici aux conséquences ambiguës de la démocratisation de l'école, qui sont par ailleurs assez mal comprises par un certain nombre d'analyses « objectives » du phénomène. En ouvrant les possibles scolaires d'une jeunesse qui ne pouvait prétendre aux études longues dans un état antérieur de démocratisation du système éducatif, en coupant par là même cette jeunesse des protections assurées par la famille, en renforçant aussi la légitimité des inégalités formées, la démocratisation a supprimé un certain nombre de consolations traditionnelles. Les bienfaits de la démocratisation (si tant est qu'il puisse y avoir un consensus sur leur réalité, voir chapitre 1) ne tiennent pas toujours compte de ces objections, plus sensibles au sort des vaincus – qui ont cette ambivalence d'être également des gagnants du jeu scolaire, en ce qu'ils en sortent diplômés.

*

On a ici posé les « cadres sociaux » de la frustration sociale des diplômés. Déception vis-à-vis du modèle méritocratique, fin des possibilités de rattrapage : quel que soit l'état objectif de la situation des jeunes, le moindre des décalages entre le rang scolaire et la place sociale qui lui est « normalement » attribuée a toutes les chances de se présenter comme une réalité dramatique. Insistons une fois encore : les analyses objectivistes de la démocratisation scolaire négligent ses conséquences sur le sentiment de justice des jeunes, désormais diplômés, promus à un rang d'honorabilité nouveau, portés par de nouvelles aspirations mais, pour autant, pas tout à fait satisfaits dans les possibilités concrètes de les réaliser. Ces « cadres sociaux » du sentiment de justice posés, peut-on essayer de préciser le rapport subjectif des diplômés face aux difficultés d'insertion professionnelle ? Pour le dire plus simplement, comment les diplômés perçoivent-ils leur condition ? Comment la « codent » ils en termes de justice sociale ?

2.2. Jeunes diplômés, difficultés d'emploi et sentiment d'injustice

Fatigue des élites, désillusions du modèle méritocratique, déclassement des diplômés, jeunesse sacrifiée, déclin des protections pour les enfants de la démocratisation : les conditions sociales de la frustration sont réunies. Les jeunes diplômés sont au cœur d'une tension entre l'école, qui les a promus et leur a implicitement fait la promesse d'une réussite sociale à venir, et l'accès aux places sociales, plus fermé qu'autrefois, mais non moins obsédant. Quelles sont les conséquences que cela peut avoir sur le sentiment d'injustice des diplômés ? Cette section tentera de rendre compte de l'intensité et de la nature du sentiment d'injustice des jeunes diplômés à l'insertion professionnelle. Plus précisément, nous nous intéresserons aux réponses des jeunes diplômés en emploi depuis peu relatives à leur impression d'être « utilisé en dessous de leur niveau de compétence ». Au delà d'un déclassement objectif, les jeunes s'estiment-ils déclassés ? Comment correspondent les situations objectives des jeunes avec leur sentiment d'injustice ? Les sciences sociales donnent en règle générale deux alternatives à cette question (Lemieux, 2010) : soit le sentiment d'injustice recouvre, voire surenchérit la situation de déclassement et la frustration sociale est assez forte pour provoquer la révolte ; soit le sentiment d'injustice se

tarit à mesure que les jeunes anticipent les contraintes croissantes qui les empêchent d'accéder aux positions sociales désirées.

2.2.1. Le sentiment d'injustice chez les diplômés du supérieur

Le sentiment d'injustice est parfois difficile à saisir dans les discours des diplômés. Pour eux qui sont sortis vainqueurs de la compétition scolaire, le fait de présenter sa situation comme « injuste » a quelque chose d'incongru. N'ont-ils pas eu la chance de faire des études ? Ne leur a-t-on pas offert la possibilité de réussir ? À de nombreuses reprises, dans les entretiens que j'ai menés auprès des jeunes, j'ai constaté leur difficulté à formuler l'injustice de leur situation de diplômés sans emploi. La réussite scolaire de ces jeunes est d'une certaine manière embarrassante car elle peut apparaître comme compensatrice de leurs difficultés d'insertion professionnelle et en cela, les freine dans l'expression d'un sentiment d'injustice.

Mais c'est probablement pour une autre raison que les jeunes sont incapables de se situer sur un registre d'injustice. La logique du mérite scolaire, à laquelle ils sont fortement acculturés, tend à porter la responsabilité de ses succès ou de ses échecs sur l'individu (Dubet, 2004). Au terme de leur parcours scolaire, les jeunes se vivent comme les acteurs de leur réussite. Ils sont alors mis en porte-à-faux au moment de l'entrée dans l'emploi. Quand la recherche d'emploi tarde à donner des résultats, quand les premiers emplois sont moins prestigieux que prévu, il devient alors difficile de retourner le principe de mérite et d'attribuer la cause de son échec à d'autres phénomènes qu'à soi-même. S'ils perçoivent confusément que leur situation est injuste, ils ont du mal à la définir comme telle car cela participerait à délégitimer la logique méritocratique qui les consacre, dans le contexte scolaire, comme les vainqueurs, comme les meilleurs, comme les plus valables.

Le thème de l'injustice n'est pourtant pas absent des discussions que j'ai eues avec eux, loin s'en faut. Une plainte latente et implicite se laisse entendre et transparaît parfois dans leurs emportements ou dans leurs effondrements. Hervé s'est agacé de questions que je pensais pourtant neutres. Fabrice s'est lancé dans un discours véhément sur la condition des jeunes en France. Cécile n'a pas retenu ses larmes au moment d'évoquer son avenir. Ces attitudes témoignent à leur manière l'extrême sensibilité du sujet. Si le sentiment d'injustice n'est pas toujours formulé avec précision, il ne peut tout de

même pas être mis au ban de l'analyse. C'est avec des catégories d'analyse objectivées (et donc nécessairement infidèles à la détresse des jeunes) que nous tenterons ici de cerner le sentiment d'injustice des diplômés.

Le sentiment d'injustice, qui sera approché ici par la tendance qu'ont les individus à se déclarer « déclassé(e) », varie clairement en fonction du niveau de diplôme. C'est évident : un individu peu diplômé accédera à des positions sociales moins élevées et aura tendance à ressentir une injustice. Mais, à l'autre bout de l'échelle des diplômes, un individu très diplômé pourra aussi être particulièrement sensible à une insertion dans un emploi en dessous de son niveau scolaire : il aura alors tendance à se déclarer déclassé. Dès lors, s'il est établi que le niveau de diplôme influence le sentiment de déclassement, le sens de cette influence n'est pas univoque ; la relation entre le niveau de diplôme et le sentiment d'injustice n'est pas linéaire. Le tableau suivant présente la proportion, par niveaux de diplômes, de jeunes s'estimant déclassés. Les individus répondent à la question : « Avez-vous le sentiment d'être employé en-dessous de votre niveau de compétence ? ».

Tableau 2.1 : Le sentiment de déclassement selon le niveau de diplôme

	Part des individus s'estimant déclassés (en %)
Sans diplômes	18
CAP/BEP	18,6
Bac	26,5
Bac+2	22,6
Bac+3	29,6
Bac+4	35,6
Bac+5	31,2

Source : enquête Génération 2004 – Cereq, 2007. Champ : génération de jeunes sortis de formation initiale en 2004 et rentrés en emploi.

On constate avant tout que les niveaux de diplôme les plus faibles ont des niveaux de déclassement subjectif très inférieurs à celui des autres catégories de jeunes. Cela s'explique par le fait que les injustices subies par les populations les plus fragiles scolairement sont de multiples natures. Quand les handicaps sociaux se cumulent, il semble

que la définition de sa situation en termes d'injustice soit plus difficile à élaborer (Dubet *et al.*, 2006 ; Dubet *et al.*, 2013).

Si l'on met de côté les « sans-diplômes » et les « CAP/BEP », on observe un phénomène étonnant : le sentiment d'injustice, d'abord fort chez les moins diplômés (niveau Bac), décroît à un niveau de diplôme intermédiaire (Bac+2), pour augmenter à nouveau chez les plus diplômés (Bac+4/5). Le sentiment d'injustice se polarise aux deux extrémités de l'échelle des diplômes. Certains auteurs, qui ont exploré le lien entre les positions sociales des individus et le sentiment de discrimination, font un constat semblable (Dubet *et al.*, 2013, chapitre 5). D'une part :

« Pour ceux qui sont situés "en dessous", pour reprendre le mot de Michèle Lamont, les discriminations et les stigmatisations sont plus fortes et plus nettes que pour ceux qui sont situés "en dessus". C'est là que se cristallisent les expériences totales, les colères et le sentiment d'être confronté aux plus grandes injustices. » (Dubet *et al.*, 2013, p.169)

Et d'autre part, si l'on porte le regard sur le « haut » de la structure sociale :

« Le niveau de diplôme protège *a priori* les individus, parce qu'il est un des meilleurs remparts contre le chômage et parce qu'il est accepté comme un des signes les plus sûrs de la valeur des individus. Et pourtant, les diplômés du supérieur déclarent très fréquemment avoir été victimes de traitements discriminatoires. (...) Le sentiment de discrimination s'aiguise donc avec les promesses d'accès aux postes de responsabilité. » (Dubet *et al.*, 2013, p.163-164).

Ainsi, aux deux bouts de la structure des positions sociales, pour des raisons différentes, le sentiment d'injustice est élevé. *Mutatis mutandis*, les individus situés « en dessous » de l'échelle des titres scolaires sont promis implacablement aux positions sociales subalternes : comment ne pas y voir une injustice ? Les individus « en dessus » dans la hiérarchie des diplômes sont quant à eux amenés à anticiper une insertion dans les places sociales les plus prestigieuses, d'où un sentiment d'injustice fort dès lors que leurs attentes sont déçues. On peut, à la manière de James Davies, identifier deux grandes lois du sentiment d'injustice différentes et partiellement contradictoires (Davies, 1962) :

1/Une logique « marxienne » : *un individu aura d'autant plus de chances de se sentir déclassé qu'il se situe dans une position sociale basse*. Dès lors, puisque le diplôme détermine fortement l'accès aux places sociales, un faible niveau de diplôme se traduira la

plupart du temps par l'accès à une position sociale reléguée et suscitera à ce titre un sentiment d'injustice. Ici, ce sont les conditions objectives d'emploi qui déterminent le sentiment d'injustice. Mais on observe un autre phénomène :

2/Paradoxalement, selon une logique « toquevillienne », *un individu aura d'autant plus de chances de se sentir déclassé qu'il se situe dans une position sociale prometteuse.* Conformément à la logique de la frustration relative, une position sociale élevée, acquise ou promise, s'accompagne d'exigences supérieures et relève de fait le degré de sensibilité des individus aux injustices. Ici, ce n'est pas la position sociale qui justifie le sentiment d'injustice, mais plutôt la rupture de correspondance entre les aspirations élevées des diplômés et les opportunités socio-professionnelles décevantes qui s'offrent à eux.

Dans quelles proportions respectives ces deux logiques agitent-elles le sentiment d'injustice des diplômés ? Le tableau suivant présente les chances de se déclarer « employé(e) en dessous de son niveau de compétence » chez les diplômés de l'enseignement supérieur.

Tableau 2.2 : Régression logistique de la probabilité de se dire déclassé (employé en dessous de son niveau de compétence)²⁸

Facteur	Modalité active	Coefficient	R a p p o r t d e s chances (odds ratios)	Test Statistique
<i>Modalité de référence</i>				
Constante		- 1,85		
Niveau <i>Bac+2</i>	Bac+3	0,24	1,28	p<0,001
	Bac+4	0,40	1,48	p<0,001
	Bac+5	0,45	1,57	p<0,001
Spécialité ²⁹ <i>SD</i>	STS	-0,01	0,99	n.s.
	IUT	-0,27	0,76	p<0,001
	LASH	-0,02	0,98	n.s.
	DEGSP	0,09	1,10	p<0,001
Salaire dans l'emploi ³⁰ <i>Plus de 1516 euros</i>	Moins de 1000 euros	0,71	2,03	p<0,001
	1000 – 1245 euros	0,50	1,63	p<0,001
	1245 – 1516 euros	0,13	1,14	p<0,001
Position sociale dans l'emploi <i>Cadre</i>	Ouvrier-Employé	1,74	5,72	p<0,001
	Prof. intermédiaires	1,00	2,73	p<0,001
Sens de la trajectoire de mobilité sociale ³¹ <i>Descendant</i>	Immobile	0,01	1,01	n.s.
	Ascendant	0,22	1,25	p<0,001
Sexe <i>Femme</i>	Homme	0,35	1,41	p<0,001
Âge <i>25 ans et plus</i>	20 ans et moins	-0,71	0,49	p<0,001
	21 – 22 ans	-0,55	0,56	p<0,001
	23 – 24 ans	-0,38	0,68	p<0,001
Pseudo R-deux Nagelkerke = 0,14				
N = 6392				

Source : Enquête Génération 2004, Cereq, 2007. Champ : Individus diplômés de l'enseignement supérieur (docteurs exclus), sortis de formation initiale en 2004 et rentrés en emploi moins de trois ans plus tard.

28 Voir l'annexe méthodologique n°2 pour le détail de la régression logistique.

29 La spécialité de diplôme est codée comme dans le chapitre 1 : les formations universitaires sont ventilées en SD (sciences dures), DEGSP (droit-économie-gestion-science politique) et LASH (lettres-art-sciences humaines et sociales).

30 Le salaire est ici réparti en quatre modalités qui correspondent aux quartiles de la distribution des salaires de cette population de diplômés du supérieur.

31 Cette variable a été construite à partir d'une table faisant intervenir l'origine sociale des individus (PCS du père) et leur position professionnelle. Les modèles de régression logistique comportant cette variable étaient plus performants que ceux comportant seulement une variable d'origine sociale. Nous détaillons la construction de cette variable dans l'annexe n°2.

Ce tableau confirme le fait que les diplômés du supérieur sont bien soumis aux deux logiques du sentiment d'injustice précédemment décrites. Le niveau de diplôme influe positivement sur la probabilité de se sentir déclassé : les Bac+5 ont 1,57 fois plus de chances de se déclarer déclassés que les Bac+2. Ce fait s'explique très bien par la théorie de la frustration relative. Les jeunes les plus diplômés n'ont pas acquis à l'école que des titres scolaires, ils y ont aussi gonflé leurs prétentions d'insertion professionnelle. Or, à ce jeu, le sentiment d'injustice est d'autant plus puissant que l'idée d'atteindre une position devient concevable. Situés si proches d'un objectif ambitieux d'insertion professionnelle, l'espace infime qui les sépare encore de sa réalisation est porteur de frustrations. Les espoirs des diplômés sont « à vif », ces derniers se crispent sur la possibilité de les voir se concrétiser, si bien qu'une même situation objective de déclassement sera vécue de manière beaucoup plus injuste, en vertu de l'effet Tocqueville, par un individu très diplômé plutôt que par un individu faiblement diplômé. Ce phénomène est aussi confirmé par l'effet constaté de la variable « sens de la trajectoire de mobilité » : les ascendants, promis à une position sociale relativement plus élevée, sont aussi les plus disposés à être déçus.

Pour autant, si l'effet Tocqueville fait la spécificité du raisonnement en termes de justice sociale des diplômés, cela n'exclut pas le fait que les diplômés continuent de ressentir une injustice avant tout en fonction des conditions de leur emploi. La régression logistique montre bien que les individus les moins bien rémunérés ou situés dans les PCS les moins prestigieuses ont, toutes choses étant égales par ailleurs, plus tendance à se dire déclassés. Les coefficients associés à ces facteurs sont d'ailleurs bien plus élevés que ceux associés au niveau de diplôme ou à la trajectoire sociale. La première loi du sentiment d'injustice semble plus déterminer que la deuxième (effet Tocqueville) les chances de se dire déclassé(e).

Le raisonnement statistique sur le sentiment d'injustice, s'il permet de faire apparaître les processus généraux à l'oeuvre, doit cependant être incarné dans les raisonnements des acteurs. Au-delà de ces effets « macro », il semble légitime de s'interroger sur la manière dont les individus construisent « l'injustice » qu'ils disent subir. Car le sentiment d'injustice n'est pas, essentiellement, un fait statistique, il le devient par agrégation de comportements. C'est, qui plus est, au prix de nombreuses approximations que l'on « mesure » le sentiment d'injustice³². Plus fondamentalement, le sentiment

32 Nous utilisons la question : « Vous sentez-vous employé en dessous de votre niveau de compétence ? » pour

d'injustice naît à l'origine dans « l'activité normative des individus » (Dubet *et al.*, 2006). La manière dont les individus jugent leur condition, les argumentations qu'ils fournissent, les principes auxquels ils font référence pour évaluer l'injustice ont été longtemps négligés dans l'analyse, au bénéfice de constats plus systématiques sur l'état des inégalités. Or, parce que les registres d'inégalités se multiplient (Dubet, 2000*a*), parce que l'injustice ne sanctionne d'ailleurs pas toutes les situations inégalitaires, les justifications que livrent les acteurs pour définir ce qui est « juste » ou ce qui est « injuste » deviennent incontournables.

« Les inégalités et les injustices ne sont pas des faits, elles sont le produit d'activités normatives qui leur donnent du sens. (...) Pour qu'une injustice soit reconnue comme telle, il faut adopter les mêmes critères de jugement que ceux que l'on veut convaincre de l'injustice de son sort. » (Dubet *et al.*, 2006, p.13-14)

L'étude des justifications du sentiment d'injustice se justifie donc par le fait que les individus doivent faire reconnaître leur injustice. Tout le problème des individus mis face à une situation injuste va consister à trouver des principes « assez » universels et consensuels pour qu'ils puissent être compris et susciter l'adhésion d'autrui. Les individus doivent faire appel à des phénomènes sociaux relativement stables qui leur permettent de traduire leur propre condition en des termes plus généraux.

En l'occurrence, dans le cas des diplômés du supérieur, les jeunes mobilisent principalement deux types de critiques : la critique des conditions d'insertion sociale faite à leur génération d'une part, la critique des promesses non tenues de l'école d'autre part. Ces deux critiques sont extérieures aux individus : elles renvoient à des problèmes sociaux bien identifiés qui existent d'une certaine manière hors d'eux. Les questions de difficulté d'emploi des jeunes sont, pour les raisons évoquées dans la première section de ce chapitre, présentes dans les esprits. Les jeunes en appellent ainsi à des représentations courantes dans la société pour légitimer la qualification de leur situation en termes d'injustice. Le cas de Fabrice permet d'illustrer cet usage alternatif des deux critiques.

Fabrice sort d'un master d'histoire (spécialité histoire moderne). Depuis trois ans (les deux années de master, c'est-à-dire ses deux dernières années d'études et cette année de

appréhender le sentiment d'injustice. Nous faisons donc le postulat selon lequel être employé en dessous de son niveau de compétence est injuste. C'est certainement vrai pour la plupart des individus, mais c'est aussi très réducteur. On manque le sens de l'injustice : la manière dont les individus justifient une situation qu'ils considèrent injuste.

recherche du premier emploi), il occupe un emploi de gardien de parking sous-terrain. Un « job alimentaire », qu'il a occupé au départ pour financer ses études et soulager ses parents, mais dans lequel, désormais, il dit « végéter ». Ce travail étudiant avait son utilité pendant les études, aujourd'hui, Fabrice se sent réduit à l'inaction. Il incrimine avant tout ses conditions de travail. Un rythme décalé avec des horaires de nuit, un temps partiel subi (il dit servir de « bouche-trou »), un salaire trop maigre... Mais surtout, Fabrice évoque la manière avec laquelle le « sale boulot » est reporté sur lui. Son patron lui demande de passer le balai dans le local de surveillance. Parfois, Fabrice est obligé de prolonger de quelques dizaines de minutes ses heures de travail, avant que son chef, en retard pour des raisons qu'il ne prend pas la peine de justifier, ne le relève au poste. Les petites tâches imprévues et dégradantes sont transférées sur lui, qui se considère comme « la variable d'ajustement » à son travail.

« Il croit que je suis étudiant donc que j'suis corvéable. J'ai envie de dire, déjà je suis plus étudiant, et en plus j'ai un master, m... ! C'est pas à moi de passer le balai, qu'il se démerde tout seul ! (...) Lui, il a sûrement pas fait d'études, il est juste mon boss parce que ça fait longtemps qu'il est là et qu'on lui a confié des responsabilités, à force. (...) Cette génération-là, c'est un peu la génération dorée, ils ont tout eu, pas besoin d'aller trop loin dans les études parce que le plein emploi était là pour rattraper tous ceux qui pouvaient pas scolairement. Nous c'est le contraire, on est obligés de pousser nos études le plus longtemps possible et pour quoi au final ? » (Fabrice, 26 ans, master d'histoire)

Fabrice mène ici une critique du petit boulot et des tâches humiliantes qui l'accompagnent. Il parle de « corvées », auxquelles il consent d'autant moins qu'il n'est pas payé pour les faire. Il récuse « l'infériorisation » à laquelle il est réduit à son travail. Cette critique de la place inférieure répond tout à fait au registre marxien de justification de l'injustice (conditions objectives de l'emploi). Pour autant, celui-ci se mêle vite avec des justifications plus toquevilliennes. Ses revendications sont clairement mises en rapport avec son niveau de diplôme et le sentiment qu'il a de sa propre valeur. Selon lui, l'école a livré son verdict : elle a dégagé un ordre juste et a distingué par le diplôme les individus méritants et compétents. Partant de là, Fabrice justifie l'injustice de sa situation en partie par le fait que son supérieur est en fait son subalterne si l'on raisonne à partir d'un classement scolaire. Il mobilise alors le classement scolaire comme un référent à l'aune duquel on peut mesurer la justice des places sociales.

Dans la suite de l'entretien, quand on évoque ensemble son parcours scolaire, je lui demande s'il aurait voulu s'orienter autrement, s'il regrettait d'avoir fait le choix d'une filière peu professionnalisante.

« Quand je vois d'autres potes du lycée qui sont sorti du bac S comme moi et ce qu'ils sont devenus, c'est sûr. Ils travaillent tous dans des bons jobs, plutôt bien payés, normal, quoi. (...) Aussi quand tu vois ceux qui sortent de BTS, hop, deux ans après le bac, ils vont même pas à la fac et ils trouvent direct. Je me demande à quoi ça servait de faire mes cinq ans d'études, j'aurais mieux fait de choisir une formation courte en deux ans et basta ! »
(Fabrice)

Là encore, le niveau de diplôme, les efforts et les renoncements qu'il a occasionnés, sont au centre du sentiment d'injustice. La critique des promesses non tenues de l'école permet de « négocier » la manière dont sa situation sera définie et reconnue et de faire admettre son caractère injuste.

Au final, le sentiment d'injustice des diplômés semble prendre appui avant tout sur les conditions objectives de leur emploi. Une situation dégradante, un niveau de salaire trop bas, un niveau de qualification ou de responsabilité trop faible sont les éléments déclencheurs du sentiment de déclassement. Pour autant, ce sentiment est très largement renvoyé à l'incohérence entre un niveau de diplôme prometteur et les possibilités qu'il ouvre effectivement. C'est peut-être ce qui le transforme à proprement parler en « injustice ». Ainsi, si le sentiment d'injustice des diplômés reste globalement conditionné par des facteurs objectifs, ce qui fait sa spécificité, c'est tout de même sa justification en termes « toquevilliens ». Même absente des statistiques, la logique de frustration relative structure profondément les discours sur l'injustice de la situation des jeunes diplômés. C'est probablement ce qui les distingue des discours portés par d'autres catégories d'individus.

Pour revenir au problème premier que se proposait de traiter ce chapitre (à savoir, ce qui fait que les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés sont caractérisées en *problème social*), il convient de remarquer l'intervention décisive du mécanisme de la frustration relative. Les jeunes diplômés ressentent de l'injustice (et la dénoncent comme telle) précisément parce qu'ils avaient entrevu des possibilités d'avenir meilleures. C'est cependant vers une autre question que nous voudrions aller désormais. Si le sentiment d'injustice des jeunes est si fort, si leur situation est si souvent présentée comme

inacceptable, comment se fait-il que la frustration ne se transforme pas en contestation ouverte ? Pourquoi le problème social ne se concrétise-t-il pas en révolte ?

2.2.2. Pourquoi le sentiment d'injustice des jeunes ne se transforme-t-il pas en contestation ouverte ?

« Demain ou dans les prochains mois, participerais-tu à un mouvement de révolte de grande ampleur, type Mai 68 ? ». Voilà la question que pose l'enquête Génération qui menée depuis la fin de l'année 2013. À cette question, 61% des étudiants répondent « oui ». La jeunesse étudiante française a donc soif de révolte. Ce fait n'est pas nouveau : elle a toujours surpris par ses sursauts, elle est souvent apparue dans l'histoire comme plus politisée que ne le percevait le reste de la société et en particulier les générations adultes, qui lui prêtent volontiers les attitudes politiques les plus naïves (Bantigny, 2007). Mais dans la période récente, les étudiants n'ont pas vraiment fait parler d'eux. Ou alors de manière discrète, pour s'opposer à telle ou telle intention de réforme et non pour proposer un véritable projet de jeunesse. Comment se fait-il que par-delà les intentions, les protestations ponctuelles mises à part, les étudiants français ne se révoltent pas massivement, à la manière des indignés espagnols en 2011 ou des étudiants québécois en 2012 ?

La difficile mobilisation des ressources

La théorie de la mobilisation des ressources tente d'expliquer pourquoi les frustrations et les injustices vécues par les individus ne trouvent pas pour conséquence automatique l'action collective. La cohésion du groupe et les chances de succès anticipées du mouvement sont des éléments décisifs dans le déclenchement d'une action collective (Oberschall, 1973 ; Tilly, 1978). Or, le monde étudiant manque cruellement d'unité. De nombreux sociologues insistent sur la dimension individuelle de l'expérience étudiante (Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Dubet, 1994 ; Felouzis, 2001 ; Garcia, 2010). L'université de masse, avec sa structure impersonnelle, sa relation pédagogique distendue, ses cours en pointillés ne favorise pas le partage par les étudiants d'une expérience commune des études.

Si le mécontentement domine chez les étudiants, il tend cependant à être vécu individuellement et ne se partage qu'à de rares occasions.

À cela s'ajoute la dépendance des étudiants à leurs parents. Cécile Van De Velde souligne bien la fausse indépendance des étudiants français : certes ils quittent relativement tôt le foyer familial, mais ils restent globalement financés par leurs parents et gardent en cela un attachement moral à la famille (Van De Velde, 2008). Les étudiants français vivent donc une expérience des études qui n'est pas tout à fait émancipée de l'autorité parentale. Ne parvenant pas à se construire comme une génération autonome, n'ayant pas de parole propre, la jeunesse diplômée pourrait perdre de sa capacité d'action collective.

Enfin, la relative « passivité collective » des étudiants réside probablement dans la faiblesse de sa représentation politique. Le taux de syndicalisation chez les étudiants est très faible (de l'ordre de 2%) et la participation aux élections étudiantes est pour le moins parcimonieuse (autour de 8%). Il n'existe donc pas d'entrepreneur de cause fort, de véritable « industrie de mobilisation » (McCarthy et Zald, 1977) capable de réunir les insatisfactions des étudiants et de les transformer en revendications politiques. Les derniers mouvements étudiants ont été dans certaines universités confisqués par une minorité active qui bloquait les amphithéâtres et qui était parfois mise en porte-à-faux par le vote de l'ensemble des étudiants en faveur de la reprise des cours. Dans le cadre des mouvements contre le CPE, Michon parle de « lutte dans la lutte » pour désigner le caractère éclaté des revendications des étudiants (Michon, 2011). Les étudiants n'ont donc pas de parole unique, ils sont divisés sur les grandes questions telles que l'avenir de l'université ou l'insertion professionnelle. Ils finissent alors par se désolidariser dans leur majorité des actions collectives. Les jeunes diplômés sont donc frustrés mais incapables d'identifier leurs intérêts communs, impuissants à les défendre. Si des motifs latents de l'insatisfaction des jeunes ne peuvent être ignorés, il reste que les éléments déclencheurs d'un véritable mouvement ne sont pas réunis.

Un mécanisme d'anticipation ?

Si les étudiants ne manifestent pas leur mécontentement dans les rues, c'est peut-être qu'ils ont, pour une partie d'entre eux, anticipé et fini par consentir aux difficultés à

venir. Le temps des études est aussi un moment où les aspirations des jeunes se construisent et se déconstruisent. C'est un moment où les jeunes vont progressivement ajuster leurs envies aux moyens effectifs qu'ils ont de les réaliser. À ce compte, une situation d'emploi qui aurait été jugée dégradante si elle avait été présentée à un étudiant dont les aspirations sont particulièrement élevées en début de cursus, peut en réalité être volontiers consentie en fin d'études parce qu'elle a acquis au fil des années un caractère de destinée inévitable. L'anticipation d'une situation contribue à la faire apparaître comme plus banale, plus plausible, plus légitime, si bien que l'étudiant « objectivement » déclassé pourrait finir par ne plus se définir comme tel. L'anticipation des difficultés d'emploi chez les jeunes pourrait donc conduire à contenir leur sentiment d'injustice et à empêcher le déclenchement d'une contestation étudiante d'ampleur.

On définit ici l'anticipation comme le fait de ne pas se sentir déclassé, alors même que l'on est objectivement déclassé. L'anticipation est une hypothèse souvent évoquée pour expliquer la faiblesse des écarts de déclassement subjectif, alors même qu'il existe de forts écarts de déclassement objectif (Merton, 1965 ; Lemieux, 2010). Concrètement, on observe que les littéraires, à situation de déclassement égale, ont moins tendance à se dire déclassés que d'autres catégories de diplômés. Il se peut ainsi qu'ils anticipent les contraintes d'emploi liées à leur « faible » spécialité de diplôme et se contentent de situations d'emploi objectivement (c'est-à-dire selon certains indicateurs statistiques de qualité des emplois) moins favorables. C'est effectivement une des conclusions que l'on peut avoir à la lecture du tableau suivant.

Tableau 2.3 : Régression logistique de la probabilité d'anticipation³³

Facteur	Modalité active	Coefficient	Rapport des chances (<i>odds ratios</i>)	Test Statistique
<i>Modalité de référence</i>				
Constante		-2,04		
Niveau	Bac+3	0,22	1,25	p<0,001
	Bac+4	0,16	1,17	p<0,001
	Bac+5	0,37	1,45	p<0,001
Spécialité	STS	-0,08	0,92	p<0,1
	IUT	-0,14	0,87	p<0,005
	LASH	0,73	2,07	p<0,001
<i>SD</i>	DEGSP	-0,21	0,81	p<0,001
Position sociale dans l'emploi	Ouvrier-Employé	0,35	1,41	p<0,001
	Prof. intermédiaires	0,26	1,29	p<0,001
Sens de la trajectoire de mobilité sociale	Immobile	-0,11	0,90	p<0,001
	Ascendant	-0,21	0,81	p<0,001
<i>Descendant</i>				
Sexe	Homme	-0,52	0,60	p<0,001
	<i>Femme</i>			
Âge	20 ans et moins	0,47	1,59	p<0,001
	21 – 22 ans	0,30	1,35	p<0,001
	<i>25 ans et plus</i>	0,20	1,22	p<0,001
Pseudo R-deux Nagelkerke = 0,075				
N = 6392				

Source : Enquête Génération 2004, Cereq, 2007. Champ : Individus diplômés de l'enseignement supérieur (docteurs exclus), sortis de formation initiale en 2004 et rentrés en emploi moins de trois ans plus tard.

La modalité « anticipation » testée ici a été construite d'une manière similaire à celle retenue par Giret (2011, p.63) : elle regroupe les individus déclarant être employés à leur niveau de compétence ou au-dessus de leur niveau de compétence (donc les individus ne s'estimant pas déclassés) et qui sont en même temps objectivement déclassés. Nous

33 Voir l'annexe méthodologique n°2 pour le détail de la régression logistique.

avons défini le déclassement objectif en reprenant la proposition de Nauze-Fichet et Tomasini (2002 ; 2005) : un individu est déclassé si son salaire est inférieur à la médiane du niveau de diplôme immédiatement inférieur au sien. Par exemple, un titulaire de Bac+5 sera considéré comme objectivement déclassé s'il touche moins de 1280 euros mensuels (médiane des salaires des Bac+4).

On remarque en premier lieu que la plupart des facteurs agissent dans un sens inverse par rapport à la régression logistique 2.2. Ceci s'explique assez bien : dans le cas de la régression logistique 2.2, on testait les chances de dénoncer une injustice, dans ce dernier cas, on mesure au contraire la probabilité « d'anticiper » des conditions d'insertion peu favorables, c'est-à-dire *grosso modo* d'être insensible à l'injustice. Logiquement donc, les individus les plus jeunes anticipent plus (ou sont moins exigeants) que les plus âgés ; les femmes anticipent plus (ou sont moins revendicatives) que les hommes ; ceux qui se situent dans une trajectoire de mobilité descendante anticipent plus (ou sont moins frustrés) que les ascendants.

Le résultat le plus intéressant néanmoins est celui que réserve le facteur de spécialité de diplôme. Relativement à la spécialité SD, son effet est très faiblement négatif pour les STS, les IUT et les DEGSP. Il est cependant assez fortement positif pour la spécialité LASH : les littéraires ont toutes choses étant égales par ailleurs plus de deux fois plus de chances d'anticiper que les scientifiques. L'effet de la spécialité, invisible dans la régression 2.2, est ici au contraire assez manifeste. Le système d'attentes des littéraires est vraisemblablement moins élevé, moins prétentieux, ou, à tout le moins, plus souple que celui des autres étudiants. Les exigences d'emploi des jeunes semblent ainsi s'ajuster à leurs possibilités concrètes d'insertion.

Ainsi, les catégories de diplômés les plus exposées au déclassement (*cf.* chapitre 1), présentent aussi une inclination plus forte à revoir à la baisse leurs attentes. À l'insertion professionnelle, il se peut alors que se mette en place un mécanisme progressif d'anticipation, de mise en phase des aspirations socio-professionnelles avec les possibilités ouvertes objectivement par le diplôme obtenu. Nous tenterons, notamment dans le chapitre 6, de mettre en évidence les éléments qui permettent cet ajustement des attentes et des possibilités des jeunes. À l'entrée dans la recherche du premier emploi, le deuil des habitudes scolaires et la construction d'un projet professionnel réaliste amènent ainsi

progressivement un certain nombre d'entre eux à intérioriser l'état réel des chances d'insertion professionnelle et à quitter certaines de leurs illusions.

*

* *

Pourquoi les regards se tournent-ils vers les jeunes diplômés, alors que leur condition semble moins fragilisée que celle de « l'autre jeunesse » ? La réponse est simple : les sentiments d'injustice sont relativement plus forts chez les diplômés. L'injustice perçue grandit avec le niveau de diplôme, par « effet Tocqueville » : l'obsession de la place est plus forte chez les diplômés qui auront, à déclassement équivalent, plus tendance à s'estimer déclassés que les autres jeunes. Il faut dire que certaines conditions de la frustration sociale sont réunies. Le principe de mérite scolaire est désormais central dans l'école démocratique. Or, s'il suppose une égalité des chances d'accès à l'éducation qui s'est presque réalisée aujourd'hui, il sous-entend aussi un maintien de la rentabilité des titres scolaires qui semble quant à lui de moins en moins se vérifier. Mis face à une dévalorisation (au moins nominale) des diplômes, les jeunes sont donc désormais de plus en plus sceptiques et défiants à l'égard de la méritocratie et de plus en plus sensibles à la situation de déclassement. L'exposition réelle au déclassement est redoublée par un sentiment de déclassement plus fort encore, lié à la frustration sociale dont les jeunes diplômés sont victimes.

Ainsi, une analyse « objectiviste », qui chercherait à cerner statistiquement la réalité du déclassement manquerait l'essentiel : la manière avec laquelle elle se construit comme un problème subjectif et collectif. Le déclassement, indépendamment de ce que l'on peut en dire « objectivement », est puissant dans les représentations juvéniles. Il progresse tel un vrai enjeu social et ne peut vraisemblablement pas être renvoyé à l'état de simple « peur » infondée (Maurin, 2009).

Pour autant, certains résultats reproduits ici mettent en avant l'existence de mécanismes d'anticipation. Les jeunes diplômés, et en particulier les titulaires de diplômes universitaires littéraires, semblent ajuster leurs attentes aux possibilités qui leur sont réellement offertes. L'intériorisation des nouvelles contraintes d'insertion professionnelle

tempère le sentiment d'injustice et freine la révolte annoncée des « intellectuels frustrés » (Lemieux, 2010). La France reste encore protégée des mouvements contestataires juvéniles, comme celui des indignés, en partie parce que la crise a dans un premier temps tendance à renforcer la crispation sur le diplôme. La première réaction des jeunes diplômés serait ainsi d'abord de « continuer le jeu », surtout parce qu'il n'y en a pas d'autre. Néanmoins, on peut craindre, comme le note Van De Velde, qu'il « émerge cependant une forme de dépit et de rejet croissant du « système » parmi ceux qui ont en quelque sorte « perdu la course » de la compétition scolaire, dépit qu'une étincelle pourrait rapidement transformer en mobilisation » (Van De Velde, 2011).

DEUXIÈME PARTIE :

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS LES ÉTUDES

Deuxième partie – Introduction

Le temps des études est-il déjà celui de l'insertion professionnelle ?

Le problème des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés se noue autour de la disjonction des aspirations des jeunes, formées principalement pendant les études d'une part, et de la réalité des opportunités d'emploi constatées d'autre part. La force du sentiment d'injustice des diplômés est positivement liée à celle de leurs aspirations. Dans ces conditions, la fabrique des aspirations et du rapport à l'emploi des jeunes pendant les études est décisive dans la compréhension du problème. Les études ne se limitent pas à transmettre des savoirs et des connaissances. Elles intègrent (ou non) des finalités d'emploi dans les cursus et induisent ainsi chez les étudiants des projections dans l'avenir professionnel, un sens donné au travail universitaire, un certain rapport à l'insertion professionnelle.

L'objectif d'insertion professionnelle n'est pas incorporé de manière homogène dans toutes les formations supérieures. En la matière, on peut d'emblée distinguer deux régimes de relation formation-emploi. Un premier régime, dit « adéquationniste », est explicitement construit autour d'un objectif d'emploi. L'utilité des études est assumée, le projet d'insertion des jeunes est posé *ex ante*. Inversement, le « régime généraliste » met en valeur les savoirs académiques dans le *curriculum*, refoule les préoccupations utilitaires, renvoie les décisions d'insertion au lendemain de l'obtention du diplôme. Structurés par des principes opposés, les systèmes d'études généraliste et adéquationniste ont toutes les chances de susciter des attitudes différenciées à l'égard de l'emploi chez leurs étudiants. L'effet des contextes d'études sur les manières d'étudier a déjà largement été documenté (Galland *et*

al., 1995 ; Lahire, 1997 ; Millet, 2003). Mais au-delà des façons qu'ont les étudiants de travailler, comment l'appartenance à tel ou tel régime d'études construit-elle leurs représentations de l'avenir professionnel ?

Le chapitre 3 sera consacré à la caractérisation des deux systèmes d'études adéquationniste et généraliste. Cette division, apparemment fruste, émergera de l'étude du comportement des grandes formations supérieures de masse (formations supérieures courtes et formations universitaires) sur plusieurs indicateurs d'encadrement institutionnel (nombre d'heures de cours, caractère obligatoire ou facultatif des cours, qualité de l'information véhiculée par la formation...) et de finalisation professionnelle (la formation propose-t-elle des stages ?, est-elle choisie pour ses débouchés ?...). Il s'agira donc, autant que faire se peut, « d'objectiver statistiquement » l'espace des formations supérieures sur le critère de leur prise en charge de l'objectif d'insertion professionnelle. Le chapitre 4 traitera des représentations d'avenir que chaque système d'études induit chez ses étudiants. En particulier, nous étudierons les injonctions paradoxales auxquelles sont confrontés les jeunes engagés dans le système d'études généraliste. Situés dans des formations qui excluent l'objectif explicite d'insertion professionnelle, la construction de leur projet d'avenir se fait en général *ex post*, par tâtonnements, par opportunités, par valorisation de savoirs académiques acquis indépendamment de toute utilité professionnelle immédiate. Le diffèremment ou le report des questions d'avenir, parfois compris à tort comme l'expression d'une certaine nonchalance, est en réalité une attitude étudiante cohérente avec le régime d'études généraliste. Pour autant, bien qu'insérés dans un système généraliste, ces étudiants restent soumis comme les autres aux impératifs d'autonomie, de placement, de projection dans l'avenir, bref à la norme d'assignation professionnelle qui domine l'expérience des études en France (Van De Velde, 2008 ; Verdier, 2010). Nous tenterons d'expliquer la façon dont se forme cette dissonance cognitive et les solutions, provisoires et bricolées, que les jeunes y trouvent, à l'ombre des injonctions institutionnelles paradoxales.

CHAPITRE 3
DEUX RÉGIMES DE RELATIONS ÉTUDES-EMPLOI

Comment les différentes formations supérieures prennent-elles en charge la question de l'insertion professionnelle ? Depuis la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU) de 2007, les établissements doivent désormais intégrer dans leurs missions l'insertion professionnelle de leurs étudiants. À cette fin, la LRU impose deux dispositifs aux universités : la publication de statistiques relatives à l'insertion de leurs diplômés d'une part, la création d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIPE) dans chaque établissement d'autre part. Depuis lors, les universités déclarent également recourir à d'autres outils d'aide à l'insertion professionnelle : le module de construction du projet professionnel en licence fait partie de ces instruments qui remportent, par delà les différences régionales ou disciplinaires, l'adhésion de la plupart des établissements (DGESIP, 2010).

Mais cette convergence annoncée autour de certains outils masque en fait des différences profondes sur la manière dont les formations se saisissent de l'insertion professionnelle, des différences liées à la nature des systèmes d'études. Deux régimes d'études peuvent ainsi être identifiés, selon qu'ils retiennent ou non de manière explicite l'insertion professionnelle comme objectif des études et selon le système de contrainte et d'encadrement qu'ils possèdent pour le faire respecter : le régime adéquationniste et le régime généraliste. Le premier système intègre fortement des dimensions professionnelles aux études : le sens des études est donné par des finalités professionnelles, extérieures à la formation. Le deuxième est quant à lui plus tourné vers un objectif de transmission de connaissances académiques et présente un lien à l'emploi plus lâche. À partir d'une analyse secondaire de données quantitatives, nous essaierons premièrement de préciser cette distinction. Dans un second temps, nous chercherons à mettre en évidence les logiques de raisonnement adoptées par les étudiants qui choisissent un système d'études peu professionnalisant.

3.1. Régime adéquationniste, régime généraliste

L'objectif de cette section est d'aboutir à une caractérisation de régimes d'études, ou, plus exactement, de régimes de relation formation/emploi. À l'intérieur du système d'enseignement supérieur coexistent différents sous-systèmes aux logiques et aux finalités bien distinctes. En particulier, toutes les formations supérieures n'entretiennent pas la même relation à l'insertion professionnelle. Il apparaît donc opportun d'identifier des lignes de clivages fortes entre les formations afin d'établir des régimes ou des systèmes d'études typiques séparés. Sans devancer ce qui sera développé, on peut dire en première approximation et pour préciser le vocabulaire qui sera utilisé ici, que les cursus qui intègrent un objectif d'insertion professionnelle relèveront de ce que nous appellerons le « régime adéquationniste » ; les formations plus académiques et détachées des finalités d'emploi appartiendront au « régime généraliste ». Cette première bipartition grossière du système d'enseignement supérieur mérite évidemment de nombreuses nuances que nous tenterons d'apporter.

Certaines recherches se sont essayées à un tel travail de caractérisation dans une optique de comparaison internationale (Verdier, 2001 ; Charles, 2013). Charles montre par exemple que le système d'enseignement supérieur britannique est fondé sur une *convention compétentielle*. Les étudiants accumulent au cours de leur cursus des savoirs génériques (*transferable skills*), non directement opérationnels, qu'il s'agira de valoriser sur un marché du travail ouvert et concurrentiel. Le modèle anglais valorise ainsi fortement l'expérience académique et l'idée de professionnaliser les contenus de formation y est presque absente. La formation professionnelle n'intervient, à proprement parler, qu'après la sortie des études qui jouissent alors d'une certaine autonomie vis-à-vis du marché du travail. Au contraire, le modèle français est exemplaire de la *logique adéquationniste*. Survivances d'une tradition planificatrice (Tanguy, 2002), les politiques d'enseignement supérieur recherchent la mise en équivalence des formations et des emplois. Le souci de la professionnalisation et de la maîtrise de connaissances précises, directement utiles, sont donc omniprésents dans ce régime. Les étudiants accèdent à la fin de leurs études à une certification, déterminante dans ce système de relation formation/emploi, puisqu'elle ouvre quasiment de droit à certains débouchés professionnels. Le recours à l'outil concours est alors beaucoup plus massif qu'ailleurs. Le développement des stages, désormais très répandus dans les études

supérieures, est souvent interprété comme un symptôme de la progression de la logique de compétence et, par effet de vases communicants, comme le recul de la logique adéquationniste de notre système éducatif. Charles montre qu'il n'en est rien : le stage en France est moins le support de l'acquisition de compétences larges et déconnectées d'un but immédiat d'emploi, qu'un moyen de renforcer la cohérence *a priori* d'une formation avec son domaine d'emploi correspondant (Charles, 2014).

Dans une perspective de comparaison des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, la focale est évidemment plus large que dans l'étude interne à un pays. La comparaison internationale contribue à homogénéiser les systèmes nationaux. C'est ce qui fait sa force d'analyse. Pour autant, sans remettre en cause des résultats établis à ce niveau d'analyse, il semble que l'on puisse distinguer, à l'intérieur du cas français, différentes logiques. Il est possible, d'observer, pour notre système d'enseignement supérieur, des différences de régime d'études. Autrement dit, les deux conventions – adéquationniste et compétentielle³⁴ – peuvent exister à l'intérieur du système d'enseignement français, par ailleurs caractérisé par son unité adéquationniste dans les comparaisons internationales. C'est en tout cas ce que nous nous attacherons à démontrer, en insistant sur les conséquences en termes d'expérience étudiante de l'appartenance à l'un ou à l'autre des deux systèmes d'études.

3.1.1. Quels indicateurs retenir ?

À partir de quels critères peut-on analyser les relations entretenues par les formations supérieures avec l'insertion professionnelle ? Nous avons effectué une analyse secondaire des données de l'enquête OVE sur les conditions de vie des étudiants (OVE, 2011) qui retenait deux grands types d'indicateurs : des indicateurs d'encadrement institutionnel d'une part ; des indicateurs de finalisation professionnelle d'autre part. L'objectif était d'observer le comportement des différentes formations universitaires³⁵ selon une batterie de variables relatives à ces deux grands types d'indicateurs.

34 Nous utiliserons le terme « généraliste » plutôt que « compétentielle » pour le cas français, parce qu'il comporte moins d'ambiguïtés sémantiques.

35 Nous avons mené l'analyse sur les formations courtes professionnalisantes (IUT et STS) à titre de comparaison.

Chercher à définir l'encadrement institutionnel d'une formation supérieure revient à analyser les moyens qu'elle met en œuvre pour assurer l'intégration des étudiants. Pourquoi se préoccuper de la nature du soutien institutionnel que reçoivent les étudiants dans un questionnement sur la relation entretenue par les études vis-à-vis de l'insertion professionnelle ? En fait, hypothèse est faite ici que les systèmes d'études dont l'encadrement pédagogique et institutionnel est fort transmettent plus efficacement le souci de l'insertion professionnelle chez les étudiants. À l'inverse, les formations peu intégratrices font implicitement le pari de l'autonomie des étudiants. La faiblesse des moyens de contrainte pédagogique d'une formation peut être révélatrice de son absence de finalité extérieure, ou, à tout le moins, de son absence de mise en œuvre de procédures propres à la faire respecter. On peut en effet raisonnablement penser que quand il y a relâchement des contraintes institutionnelle (nombre d'heures de cours plus faible, règles de présence plus souples, information moins transparente sur la formation, etc.), les étudiants développent un rapport moins instrumental à leurs études ; les études ne sont plus nécessairement vécues par les étudiants sur le registre de l'insertion professionnelle. Ce lien entre la faiblesse institutionnelle d'une formation et le détachement professionnel des étudiants qui la poursuivent a été mis en évidence à de maintes reprises par la sociologie des étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1989 ; Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Dubet, 1994 ; Galland *et al.*, 1995 ; Felouzis, 2001 ; Beaud, 2002 ; Millet, 2003 ; Garcia, 2010). La fragilité de l'accompagnement institutionnel favorise une expérience des études relativement déconnectée des impératifs d'emploi. Rien n'exprime mieux ce fait que la figure stylisée de l'héritier chez Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1964), ou celle, éternelle, de l'étudiant bohème. Les formations littéraires à l'université créeraient ainsi les conditions du « dilettantisme », c'est-à-dire d'un rapport immédiat et désintéressé aux études, selon lequel l'étudiant « s'identifie à une vocation intellectuelle vécue comme une aventure de personnalité » (Dubet, 1994) ; un dilettantisme qui implique la négation des finalités que sert en toute logique le travail universitaire : l'emploi.

« Une telle organisation pédagogique tend à favoriser chez les étudiants, plutôt par omission, des stratégies homologues à celles des professeurs : nombre de leurs pratiques découlent pour une part du fait qu'ils ne

s'assument pas comme étudiants, parce que les conditions objectives dans lesquelles ils sont placés ne leur donnent pas les moyens de le faire. Privés de l'assistance continue de l'institution, ils sont le plus souvent condamnés à (...) un dilettantisme qui s'exprime dans l'adhésion enchantée à une image exaltée de la vocation intellectuelle, double négation de la vérité objective de l'apprentissage et de la profession à laquelle elle conduit objectivement. » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.138)

Plusieurs variables de l'enquête « Conditions de vie » ont été utiles pour identifier les différentes logiques d'encadrement institutionnel au sein de l'espace des formations universitaires : le nombre d'heures de travail, la répartition de ces heures entre temps institutionnalisé (cours, TD) et temps individualisé (travail personnel), le temps de présence sur le lieu de travail, la satisfaction relative à l'information véhiculée par la formation. Selon ces différentes variables, comment se répartissent les formations universitaires ? Peut-on identifier des différences assez significatives pour délimiter des rapports à l'insertion professionnelle distincts ?

Des indicateurs de finalisation professionnelle

De manière plus explicite, les indicateurs de finalisation professionnelle posent la question des finalités visées par une formation. L'emploi est-il un objectif clair de la formation considérée ? L'offre de formation, plus ou moins professionnalisante, plus ou moins fléchée en direction d'un objectif professionnel, est-elle saisie par les étudiants comme un moyen de mieux s'insérer après le diplôme ? Au contraire, valorisent-ils d'autres aspects proposés par la formation, comme le développement intellectuel, par exemple ?

Les variables « importance des débouchés » et « importance de l'intérêt intellectuel » dans le choix des études, mais aussi la variable « présence de stage » seront utiles pour situer les différentes formations universitaires sur une échelle de finalisation professionnelle. Finalement, en croisant les différentes formations avec l'ensemble des indicateurs évoqués ici, on devrait pouvoir faire apparaître une représentation schématique de la filière universitaire. Elle permettra d'apercevoir la façon singulière qu'a chacune des formations de se placer vis-à-vis de l'insertion professionnelle.

3.1.2. Des systèmes d'études distincts

Des différences d'encadrement institutionnel

Nous avons à disposition plusieurs indices qui permettent de cerner l'intensité de l'encadrement institutionnel des différentes formations universitaires. Nous retiendrons quatre variables principalement : le temps de travail des étudiants, la présence sur le lieu d'études, la disposition à l'absentéisme, le jugement des étudiants sur l'information véhiculée par la formation. Remarquons d'emblée que l'utilisation de ces quatre variables constitue une manière détournée d'approcher l'encadrement institutionnel, dans la mesure où l'on interroge la demande d'éducation (les comportements ou les jugements des étudiants) pour obtenir une information sur l'offre (la qualité du soutien institutionnel). On fait donc ici l'hypothèse, par ailleurs admise (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011), d'une continuité du programme institutionnel : les caractéristiques institutionnelles doivent se retrouver dans les attitudes des étudiants et sont donc mesurables par elles³⁶.

Les différentes formations ont été regroupées en familles disciplinaires, afin de faciliter la lecture des résultats. Le regroupement présenté ici suit celui proposé dans la base de données OVE et se justifie par les proximités académiques et administratives qu'entretiennent les disciplines à l'intérieur de chaque groupe. Les formations universitaires sont donc ventilées en trois groupes : LASH (lettres, arts, sciences humaines et sociales) ; DEGSP (droit, économie, gestion, science politique) ; SD (sciences dures). Nous avons conservé dans l'échantillon les formations supérieures courtes (IUT et STS), à titre de comparaison. Il nous semblait intéressant de voir si, par certains aspects, des disciplines universitaires ne pouvaient pas se révéler plus proches des formations professionnalisantes courtes.

36 Plus précisément, nous avons fait ce choix méthodologique pour deux raisons. Tout d'abord, il est très complexe d'étudier directement l'offre de formation sans avoir recours à des présupposés normatifs, toujours difficiles à justifier : où placer la limite entre les formations dites « intégratrices » et les autres ? Entre les formations « professionnalisantes » et les autres ? La discrétion du chercheur prêterait le flanc à la critique. De plus, l'offre de données statistiques relatives aux comportements des étudiants est abondante et aisément exploitable. Ce faisant, néanmoins, il se peut que nos résultats fassent apparaître un effet d'offre de formation qui sera, en réalité, en partie lié aux caractéristiques des publics. Par exemple, le comportement absentéiste n'est pas nécessairement imputable entièrement à la formation suivie, mais peut être commandé par les spécificités du public étudiant qui fréquente la formation considérée.

Un premier tableau présente le nombre d'heures hebdomadaires de travail lié aux études. Le temps de travail apparaît comme un bon indicateur de l'implication personnelle de l'individu dans la tâche d'étudiant. Or, tous les systèmes d'études ne supposent pas le même engagement personnel dans la mesure où ils n'ont pas la même intensité d'encadrement.

Tableau 3.1 : Le temps de travail hebdomadaire (en heures) des étudiants

LASH	32,55
DEGSP	36,45
SD	38,78
IUT	40,19
STS	39,63

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Ce temps de travail correspond à l'addition du temps institutionnalisé (cours et travaux dirigés) et du temps personnel (travail personnel). On constate que le temps de travail déclaré est plus faible à l'université que dans les filières courtes professionnalisantes. Évidemment, ce fait est dû à l'emploi du temps très chargé dans ces dernières formations. À l'université, de fortes différences sont observables entre les filières littéraires (moins de 33 heures de travail par semaine) et les spécialités scientifiques (près de 39 heures).

Tableau 3.2 : La répartition du temps de travail

	Nombre d'heures de cours et TD	Nombre d'heures de travail personnel
LASH	15,89	17,23
DEGSP	19,99	16,82
SD	23,56	15,91
IUT	28,62	11,50
STS	29,52	10,13

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Effectivement, on retrouve une répartition très déséquilibrée du temps de travail en faveur du temps institutionnalisé dans les filières courtes professionnalisantes. Pour

l'université, la distribution du temps de travail se fait à l'avantage du temps institutionnalisé pour les formations scientifiques, à l'avantage – faible – du temps autonome pour les filières littéraires. Par conséquent, deux arguments sont à retenir à l'appui de l'idée selon laquelle il existe des différences d'encadrement institutionnel entre les différentes spécialités universitaires : non seulement les étudiants des spécialités scientifiques travaillent plus que les autres, mais ils travaillent de manière plus encadrée.

On le pressent ici, il se dessine déjà une ligne de clivage entre les formations littéraires et les autres spécialités universitaires. Ce résultat est confirmé par le tableau suivant, qui décrit la présence sur le lieu d'études.

Tableau 3.3 : Nombre d'heures de présence sur le lieu d'études (cours et travail à la bibliothèque universitaire)

LASH	23,8
DEGSP	27,4
SD	29,7
IUT	23,8
STS	22,1

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

La faible présence sur le lieu d'études pour les formations courtes professionnalisantes peut s'expliquer par la densité des cours (pas de « trous » dans la journée) et, probablement, par l'absence plus fréquente qu'à l'université, de lieu de travail personnel dédié à ces étudiants (pas de bibliothèque universitaire). Si l'on restreint l'analyse à la comparaison des formations universitaires, les spécialités DEGSP et SD ont ici un comportement relativement similaire et simultanément très dissemblable à celui de la spécialité LASH. L'emploi du temps des jeunes issus des filières littéraires est en effet beaucoup plus laissé à l'autonomie. L'encadrement du temps y est plus intermittent, ouvrant à de larges possibilités de s'occuper en dehors du contexte universitaire.

Jusqu'à présent, par l'intermédiaire des variables d'emploi du temps et de présence dans le lieu d'étude, nous avons cherché à appréhender l'organisation formelle du cursus. Mais il existe aussi un « cursus réel », qui correspond non à ce que l'institution propose à ses usagers, mais à la façon dont ses usagers disposent d'elle. Indépendamment du nombre

d'heures de cours dispensés officiellement, à combien d'entre elles les étudiants assistent-ils réellement ? L'étude du cursus réel ne sert pas seulement à renseigner les pratiques des étudiants. Elle permet aussi, et c'est ce qui nous intéresse ici, de donner une indication de la « tolérance » institutionnelle à certains comportements déviants. Par exemple, il n'est, en toute logique, pas possible (ou relativement moins possible) d'être absentéiste dans une formation qui interdit formellement les absences et qui fait respecter cette interdiction. On peut ainsi penser qu'un fort taux d'absentéisme dans une formation ne renvoie pas qu'à la désinvolture de ses étudiants, mais constitue bien une caractéristique institutionnelle que l'on peut évaluer comme telle. Par conséquent, l'absentéisme, défini comme le fait de ne pas assister volontairement à un cours programmé, peut être une mesure assez pertinente du caractère permissif d'une formation.

Il a donc fallu créer un indicateur d'absentéisme. Il n'était pas raisonnable de s'en tenir aux heures d'absences déclarées, dans la mesure où les cursus sont inégaux en nombre d'heures de cours proposés³⁷. Une heure d'absence n'a pas la même valeur dans les formations littéraires (en moyenne 15 heures de cours par semaine) et en BTS (près de 30 heures). Il a donc fallu pondérer les heures d'absence par le nombre d'heures totales programmées. On obtient un indicateur qui varie entre 0 et 1³⁸. Plus la valeur de l'indicateur est proche de 0, plus l'individu est assidu, plus elle est proche de 1, plus l'individu est absentéiste. Le tableau suivant présente les moyennes de cet indicateur par formation.

Tableau 3.4 : L'absentéisme selon la formation

LASH	0,146
DEGSP	0,148
SD	0,106
IUT	0,057
STS	0,065

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat. Lecture : il s'agit là d'un indicateur d'absentéisme qui correspond au nombre d'heures d'absence (à combien d'heures de cours l'étudiant décide-t-il de ne pas aller) rapporté au nombre d'heures de présence théorique (combien d'heures de cours comporte l'emploi du temps officiel). Plus l'indicateur se rapproche de 0, plus la formation accueille des étudiants assidus, plus il est proche de 1, plus ils ont tendance à être absents. Il

37 Pour l'échantillon des formations qui nous intéresse, les emplois du temps vont en moyenne de 15,89h à 29,52h hebdomadaires, du simple au double.

38 La formule de calcul a été la suivante : [(Nombre d'heures théoriques) – (Nombre d'heures effectives)] / (Nombre d'heures théoriques), ou, *i. e.* : (Nombre d'heures d'absence) / (Nombre d'heures théoriques).

peut être lu plus simplement de la manière suivante : les étudiants de LASH « sèchent » en moyenne 14,6% des cours proposés dans leur formation.

Premier constat : les étudiants sont en règle générale peu absentéistes. Même les formations les plus marquées par l'absentéisme ont un score néanmoins faible : les étudiants y « sèchent » au plus 15% des cours programmés. Cependant, malgré un plafond bas, de fortes différences entre disciplines sont observables. Les formations courtes professionnalisantes fonctionnent en groupes d'étudiants réduits et imposent la présence aux cours : l'absentéisme y est sans surprise beaucoup plus faible qu'à l'université. Mais, même à l'intérieur du groupe des formations universitaires, il existe des différences notables entre les disciplines SD et les autres. Elles s'expliquent là encore par le recours aux situations pédagogiques restreintes (TD, TP), plus fréquent en SD, ce qui tend à limiter les comportements absentéistes. Il faut voir là une explication, non une justification de ces différences ; elle n'enlève rien au fait selon lequel les disciplines SD proposent un cadre institutionnel moins tolérant aux absences et, donc, plus intégrateur.

Jusqu'à-là, en vertu des variables présentées, les formations littéraires semblaient « à part » : une offre de formation significativement moins dense, des temps de travail biaisés en faveur du travail autonome, une capacité moins forte à retenir leurs étudiants sur le lieu de travail. Mais elles sont, dans le dernier tableau et selon cet indicateur d'absentéisme rejointes (voire dépassées de peu) par les formations DEGSP, que l'on pensait par ailleurs plus proches du comportement des spécialités scientifiques. Dès lors, il peut sembler intéressant de chercher à savoir si, au delà d'un score d'absentéisme proche, la nature des motivations à l'absentéisme est la même en LASH et en DEGSP.

Barbara Grave (2010) s'est intéressée à la question de la répartition du temps de travail dans deux grands types de disciplines de l'université de Bochum, les sciences dures (*sciences/engineering*) et les lettres (*arts/humanities*). Elle sépare le temps de travail lié aux études en deux : le temps de cours (obligatoire et facultatif) et le temps de travail personnel. Elle étudie ensuite l'évolution de la productivité du temps de travail personnel (mesurée en rapport avec la réussite aux examens) en fonction du temps de cours. Ce travail présente une conclusion intéressante : dans les filières scientifiques, on observe que l'efficacité du travail personnel augmente avec la baisse du temps de présence en cours, alors que dans les filières littéraires, l'absentéisme n'a pas d'influence significative sur la

productivité du travail personnel. Ainsi, chez les scientifiques, il existe une substitution entre les temps de travail dans la mesure où l'absence au cours va être mise à profit pour le travail personnel. Par contre, chez les littéraires, il n'existe pas de communication entre ces deux temps : l'étudiant ne reporte pas le temps de cours libéré sur son travail personnel. Ce résultat suggère l'existence d'usages différents de l'absentéisme selon la filière.

Mathias Millet, dans son étude comparative sur les manières de travailler des étudiants en sociologie et en médecine, traite lui aussi de la question de l'absentéisme (Millet, 2003). Il montre que les comportements absentéistes sont observables dans les deux disciplines médicale et sociologique ; néanmoins, les raisons de l'absence au cours ne sont pas les mêmes dans chacune des formations. Pour les étudiants en médecine, l'absence revêt un caractère stratégique : puisqu'il est possible de se procurer un cours sans y assister nécessairement, l'absence en cours permet de gagner du temps pour réviser, ou pour préparer un examen... Les étudiants en sociologie présentent au contraire une attitude typique différente. Ils « sèchent » pour des raisons plus anomiques : le cours, et surtout le cours magistral, est perçu comme « facultatif » (en vertu du fait que l'absence n'est pas relevée et qu'elle est, pour cette raison, implicitement autorisée) et le mode de vie étudiant offre de nombreuses occasions d'un divertissement extérieur (Garcia, 2010). Par conséquent, les deux absentéismes n'ont pas la même valeur. Dans le premier cas, l'absence est saisie comme un moyen d'optimiser le travail, si bien que cet absentéisme renvoie paradoxalement à une forme d'intégration. À l'inverse, conformément à l'intuition, l'absentéisme en sociologie est quant à lui significatif d'une faiblesse d'intégration étudiante.

Certaines questions de l'enquête permettent de qualifier l'absentéisme des étudiants de LASH et de DEGSP. Le tableau suivant présente les raisons déclarées par les jeunes pour ne pas assister à un enseignement. En conformité avec la grille de lecture de Millet, la modalité « ne pas avoir envie d'aller en cours » correspond assez clairement à une motivation anomique, alors que la modalité « préparer un contrôle, un test, un examen », est elle plus significative d'une motivation stratégique.

Tableau 3.5 : Les raisons de l'absentéisme en LASH et en DEGSP

<i>Vous n'assistez pas à certains enseignements car ...</i>	<i>... il vous arrive de ne pas avoir envie d'aller en cours</i>	<i>... vous préparez un contrôle, un test, un examen</i>
LASH	41,3%	34,0%
DEGSP	36,4%	43,7%

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat, ayant préalablement déclaré qu'il « [leur] arrive de ne pas assister à certains enseignements par choix ».

On observe que les motivations de l'absence volontaire sont donc plus stratégiques pour les juristes, plus anomiques pour les littéraires. La proximité apparente des taux d'absentéisme dans les deux formations, présentée dans le tableau 3.4, doit donc être nuancée. L'absentéisme dans les filières littéraires pourrait être ramené à un désinvestissement scolaire, non nécessairement maîtrisé. Ces comportements absentéistes, ainsi que les motivations qui les sous-tendent, doivent être compris en rapport avec l'absence d'institutionnalisation universitaire qui a cours dans ces formations. Le tableau 3.4, qui semblait rapprocher formellement les spécialités LASH et DEGSP est donc trompeur : les logiques de l'absentéisme sont différentes dans ces formations. On aboutit alors à d'autres conclusions : la spécialité DEGSP, marquée par un absentéisme intégratif se rapproche de l'ensemble SD, quand la spécialité LASH se distingue par son absentéisme anomique. Selon ces différents indicateurs, deux groupes semblent donc se séparer jusqu'alors : les formations littéraires, assez peu intégratrices et les autres formations universitaires, plus encadrées, plus proches des filières courtes professionnalisantes.

Enfin, il est intéressant d'apporter certains éléments relatifs à l'information véhiculée par la formation. Une formation qui relaie une information claire et précise est de fait plus intégratrice, dans la mesure où elle aura d'autant plus de chance de ramener les étudiants aux objectifs forts de son projet institutionnel (Lapeyronnie et Marie, 1992). De plus, dans l'optique de la théorie du capital humain, la rationalité des agents est conditionnée à l'accès à une information parfaite. Les étudiants auront donc un comportement d'autant plus proche de l'idéal rationnel (qui peut être, dans la philosophie de la théorie du capital humain, réduit à l'objectif de rentabilité des études) qu'ils seront bien informés. Il convient donc pour ces raisons de mesurer la qualité de l'information offerte dans les différents sous-espaces de l'enseignement supérieur. Pour ce faire, nous

aurons une fois encore recours à une méthode indirecte : afin d'obtenir de l'information sur les formations, nous interrogeons les jugements de satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur formation. Nous faisons donc ici l'hypothèse que lorsque les étudiants se déclarent « satisfaits », ils sont bien informés ; au contraire, lorsqu'ils sont insatisfaits (ou relativement moins satisfaits), l'information sera considérée comme étant moins bien relayée. Il ne s'agit là nullement d'établir un jugement normatif (« bonne » ou « mauvaise » qualité d'information), utile à discréditer ou au contraire à complimenter certaines formations, mais bien d'apprécier d'une manière supplémentaire le degré d'encadrement institutionnel des formations supérieures.

Tableau 3.6 : Taux de satisfaction relatif à l'information véhiculée par la formation

<i>L'information sur...</i>	<i>... l'orientation et les débouchés (en %)</i>	<i>... le contenu de la formation (en %)</i>
LASH	51,5	73
DEGSP	55,5	72,6
SD	65,1	78,7
IUT	73,5	83,6
STS	62,5	76,1

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat. Lecture : 51,5% des jeunes issus de formations LASH se déclarent satisfaits de l'information proposée par leur formation sur l'orientation et les débouchés.

Les formations dont l'information est la plus claire sont les IUT. Les formations SD sont assez proches d'eux. À l'opposé, les formations littéraires ont des scores de satisfaction parmi les plus faibles, en particulier dans le cas de l'information sur les débouchés. Dès lors, dans ces formations, l'opacité sur les opportunités au sortir des études s'ajoute donc à d'autres éléments de souplesse institutionnelle (suivi pédagogique plus faible et intermittent, tolérance aux absences) pour constituer un cadre d'enseignement peu intégrateur. Cette posture institutionnelle est, on l'a vu au travers de ces différents tableaux, relativement isolée. Les autres formations universitaires convergent toutes, sur certains critères au moins, vers les formations professionnalisantes et intégratrices. Seule la filière LASH conserve une position « à part » sur l'ensemble des indicateurs. Les différences

observées sur l'encadrement institutionnel se jouent-elles selon les indicateurs de finalisation professionnelle ?

Des différences de finalisation professionnelle

Les cursus peuvent-ils être classés selon leur degré de finalisation professionnelle ? Dit autrement, est-il possible d'évaluer et de là, de hiérarchiser les formations à l'aune de l'objectif de professionnalisation ? Une première mesure de la finalisation professionnelle d'une formation peut être trouvée dans les raisons évoquées par les étudiants pour s'engager dans le cursus considéré. En particulier, le questionnaire de l'OVE comporte une interrogation sur l'importance des débouchés, ou au contraire³⁹, sur celle de l'intérêt intellectuel dans leur choix d'études. Très clairement donc, on peut, à partir des arbitrages réalisés par les individus, situer les formations dans lesquelles ils sont engagés sur une sorte d'échelle allant du désintéressement à la finalisation professionnelle la plus absolue.

Tableau 3.7 : pourcentage des étudiants qui déclarent, dans leur choix d'études « plutôt importants » ou « très importants » les possibilités de...

	<i>... débouchés professionnels de la formation</i>	<i>... développement intellectuel de la formation</i>
LASH	62%	94%
DEGSP	87,8%	91,1%
SD	80,8%	89%
IUT	90,4%	85,1%
STS	89,9%	77,6%

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Ce résultat est avant tout intéressant parce qu'il permet de réaffirmer la dichotomie des choix de « l'utile » et de « l'agréable ». En effet, on observe une corrélation négative forte entre les choix de formation motivés par les débouchés professionnels et ceux motivés par le développement intellectuel ($r = - 0,69$). Cela signifie que le choix de formation est fait pour l'une ou – il s'agit là d'un « ou » exclusif – l'autre des raisons. Malgré des taux

³⁹ La question « C18 » qui porte sur les motivations du choix d'études laisse deux alternatives de réponse (le débouché ou le développement intellectuel). Celles-ci ne sont certes pas exclusives (on peut mentionner les deux à la fois), mais la formulation de la question peut laisser entendre qu'elles s'opposent.

élevés dans les deux colonnes, il semble que les étudiants soient moins regardants sur les possibilités de développement intellectuel de leur formation dès lors qu'ils la choisissent avant tout pour ses débouchés (et *vice-versa*). Les deux finalités assignées aux études se présentent donc comme assez incompatibles entre elles. Il faut voir là une confirmation de l'idée selon laquelle il serait possible de situer les formations sur un *continuum* allant de l'objectif de développement intellectuel pur à l'objectif de professionnalisation pur.

Sur le fond, on observe un classement des disciplines conforme à ce qui a été établi sur les variables d'encadrement institutionnel. L'importance des débouchés professionnels est beaucoup plus faible chez les littéraires que dans les autres disciplines universitaires ou dans les filières courtes professionnalisantes. Alors qu'il semble que la demande d'éducation évolue de manière générale « dans le sens d'un utilitarisme accru des choix d'orientation » (Convert, 2006), il persiste donc néanmoins des espaces de formations bien protégés des stratégies utilitaristes. Les littéraires sont éloignés des justifications en termes de débouchés professionnels de leurs homologues des autres disciplines universitaires. Il serait légitime d'imputer cet état de fait aux caractéristiques sociologiques des publics plus qu'à leur formation d'appartenance : les disciplines littéraires sont fréquentées par des étudiants d'origine sociale plus modeste et ces derniers, de par leur appartenance sociale auraient logiquement moins tendance à établir un rapport instrumental à leurs études. En réalité, Philippe Cordazzo, exploitant les données de cette même enquête de l'OVE, tend à démontrer que la filière d'appartenance joue, toutes choses étant égales par ailleurs, plus que la catégorie socio-professionnelle des parents dans la détermination du rapport instrumental aux études (choix des études pour leurs débouchés) (Cordazzo, 2011, p.99). Il n'est donc pas possible d'abandonner au seul déterminisme social les raisons d'un choix d'études. L'étudiant (son habitus de classe, sa familiarité avec les codes souterrains de l'orientation scolaire) n'est pas le seul en cause ; les études elles-mêmes, et en particulier le *système d'études* auxquelles elles renvoient, contribuent fortement à décider du rapport, désintéressé ou au contraire instrumental, aux études.

Le stage inclus dans la formation, parce qu'il est la plupart du temps encadré par elle, est un indice de la finalisation professionnelle. Il est en effet le moyen privilégié par les formations supérieures pour « professionnaliser » les parcours d'études⁴⁰ et donne une

40 Voir à ce propos la place que lui consacre le rapport Hetzel (DGESIP, 2006). Le stage en alternance dès la licence est proposé comme une solution efficace de la professionnalisation des cursus.

indication de la proximité des formations avec d'éventuels partenaires extérieurs au monde académique. En cela, il met en évidence la dimension professionnalisante d'un cursus. Le questionnaire OVE comporte des interrogations assez précises sur la présence ou l'absence de stage et sur la nature du stage occupé. Si les formations supérieures ont de plus en plus recours aux stages, quelles que soient les disciplines considérées, tous les stages n'ont pas la même valeur aux portes de l'emploi. Selon Giret et Issehnane (2012), une très large majorité (73%) des étudiants déclare avoir fait un stage pendant les études. Cependant, deux principaux types de stages doivent être distingués dans l'enseignement supérieur : les stages « formateurs et gratifiés » (38,5% des stages faits par les étudiants) et les stages « courts et non gratifiés » (43,6%). Il coexiste donc, dans des proportions similaires, des usages tout à fait différents du stage, qui ne sert véritablement la professionnalisation du parcours de l'étudiant que dans certaines conditions précises. Face à la généralisation du stage, mais aussi à la diversité des situations de stage, on ne pouvait donc pas s'arrêter à un simple indicateur de présence ou absence du stage dans une formation supérieure. Le caractère obligatoire du stage permet de donner une idée de la contrainte institutionnelle. Son caractère rémunéré indique quant à lui la qualité du stage.

Tableau 3.8 : Les usages du stage dans les formations supérieures

	Présence de stage dans l'année	Stage obligatoire	Stage rémunéré
LASH	34,9%	76%	29,8%
DEGSP	42%	70,3%	43,2%
SD	49,5%	89,3%	45%
IUT	71,3%	96,9%	37,6%
STS	89,3%	99,6%	5,6%

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : « présence de stage » : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat ; « stage obligatoire » et « stage rémunéré » : étudiants ayant préalablement déclaré avoir fait ou prévoir de faire un stage dans l'année universitaire.

Selon ces trois variables, le groupe LASH est le plus atypique des familles de disciplines universitaires par sa part de stage dans l'année relativement faible. Le taux d'obligation de stage des littéraires est aussi significativement plus faible que celui des scientifiques. Si la contrainte d'obligation est légèrement plus forte chez les littéraires que

dans le groupe DEGSP (76% contre 70,3%), c'est, il faut le rappeler, parce qu'elle porte sur une assiette plus faible de stagiaires : les formations littéraires qui ont recours au stage sont certes relativement plus coercitives, mais elles sont surtout plus rares. Enfin et surtout, les stages des littéraires sont beaucoup moins fréquemment gratifiés que partout ailleurs, ce qui peut exprimer un usage peu professionnalisant du stage (Giret et Issehnane, 2012). Au contraire, les scientifiques ont plus recours au stage ; celui-ci est obligatoire et près d'une fois sur deux rémunéré. L'impératif institutionnel de professionnalisation est donc plus fort dans ces disciplines, qui au regard de leur usage du stage, semblent dès lors plus finalisées professionnellement.

Il semble enfin opportun de s'intéresser à la linéarité des parcours des étudiants dans les différentes formations. En effet, les parcours les plus linéaires, par définition, tiennent d'une année sur l'autre une finalité posée *ex ante*. Par conséquent, plus un parcours est linéaire, plus on peut supposer qu'il poursuit une finalité professionnelle. Il n'existe pas de données réellement exploitables à ce propos dans le questionnaire de l'OVE. Nous avons alors eu recours aux données du ministère de l'éducation nationale (DEPP-MEN, 2012). Il existe des informations sur le devenir des étudiants de première année, ventilé par disciplines. La catégorisation des disciplines universitaires est différente de celle adoptée jusque-là ; néanmoins, même sous d'autres noms, les tendances observées jusqu'alors se confirment :

Tableau 3.9 : Que deviennent les étudiants en fin de première année ?

	Poursuite dans la même discipline	Réorientation vers une autre filière universitaire	Non-réinscription à l'université
AES	48,6%	13,3%	38,1%
Lettres, Arts	50,8%	12,3%	36,9%
Langues	51,0%	12,0%	37,0%
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'univers	55,5%	13,8%	30,7%
Sciences humaines et sociales	55,8%	9,4%	34,8%
Sciences fondamentales et applications	58,8%	9,6%	30,7%
Sciences économiques et gestion	58,8%	9,6%	31,6%
Droit, sciences politiques	67,6%	9,4%	23,1%

Source : DEPP-MEN, *Repères et références statistiques, 2012*. Champ : étudiants ayant poursuivi une première année d'études l'année précédant l'interrogation.

Les disciplines « AES », « lettres, arts » et « langues » ont des taux de poursuite dans le même cursus près de 8 points inférieurs aux Sciences. Le tableau est en effet divisé en deux, les trois premières lignes ayant des taux de non-réinscription l'année suivante particulièrement élevés. L'absence d'objectif professionnalisant de long terme est souvent mis en évidence comme une cause de « l'échec » en première année. Mais la non-linéarité des parcours, surtout dans les premiers cycles universitaires, est certainement aussi due, en partie, à la fonction de régulation que possède l'université dans l'enseignement supérieur (Bodin et Millet, 2011). Plus précisément, comme le montre le tableau précédent, certaines disciplines universitaires particulières (tendancielle plus les disciplines littéraires) peuvent jouer ce rôle de régulation, en accueillant temporairement des publics qui ne se vouent pas à un objectif de long terme contenu dans la formation. Bodin et Millet insistent sur la possibilité de comportements « d'attente » dans les premières années universitaires : des jeunes disposés à d'autres objectifs (la passation d'un concours, la soumission d'un dossier dans une filière sélective, l'investissement dans un emploi à côté des études, etc.) s'inscrivent néanmoins à la fac en dernier recours, dans la mesure où elle « sert » aussi à

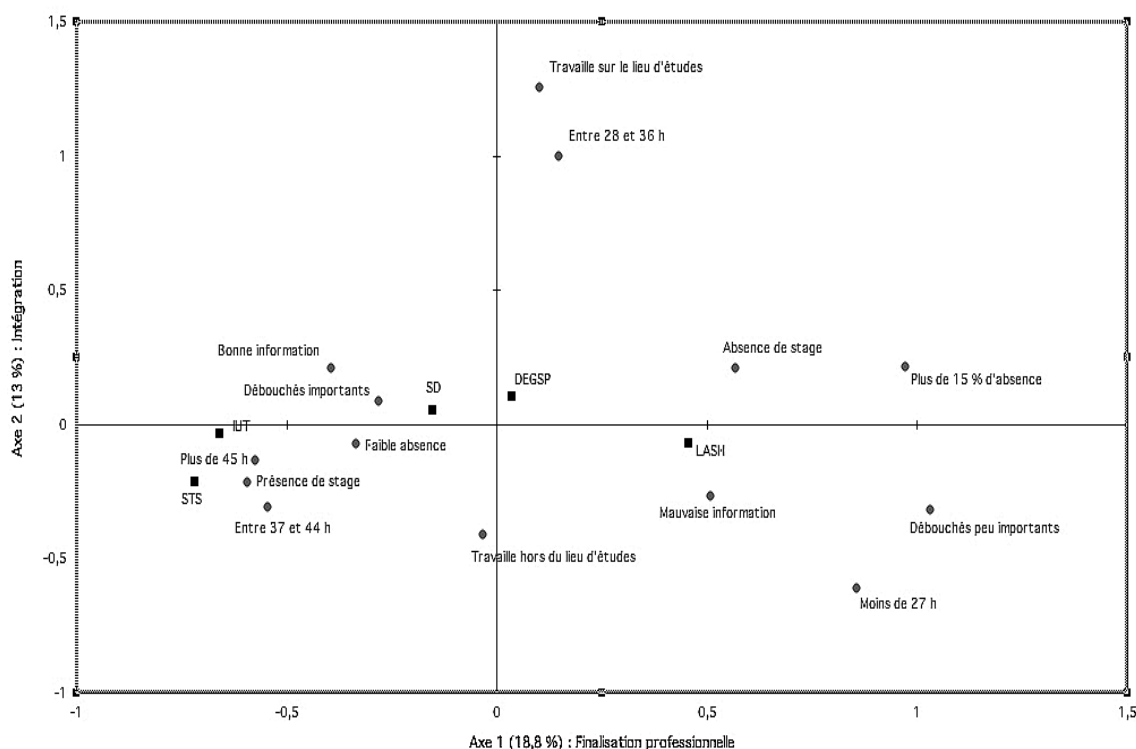
cela. Cependant, toutes les formations universitaires ne permettent pas cette déconnexion des objectifs personnels et des objectifs professionnels portés par la formation elle-même. Les disciplines scientifiques, parce qu'elles sont plus finalisées professionnellement, parce qu'elles réclament de leurs étudiants une allégeance aux finalités de la formation, parce qu'elles ont enfin un encadrement pédagogique plus fort et plus contraignant, présentent de fait de meilleures performances de linéarité.

Des différences qui s'accumulent pour constituer deux systèmes d'études

Selon le découpage institutionnel classique, se distinguant des filières professionnelles courtes et des grandes écoles, les formations universitaires constituent un espace administrativement à part au sein de l'enseignement supérieur. Mais, malgré leur assimilation à un même ordre institutionnel, toutes les formations universitaires appartiennent-elles pour autant à un même *régime d'études* ? Autrement dit, les différences d'encadrement institutionnel et pédagogique d'une part et de finalisation professionnelle d'autre part, relevées plus haut, ne devraient-elles pas nous conduire à distinguer clairement deux systèmes d'études au sein de l'université ?

L'analyse des correspondances multiples, de laquelle on tire le diagramme suivant, permet la synthèse de l'ensemble des différences observées sur les variables évoquées jusque-là.

Fig. 3.1 : Analyse des correspondances multiples – Premier plan factoriel des variables d'intégration institutionnelle et de finalisation professionnelle



Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat. Remarque : nous présentons la construction de l'ACM dans l'annexe n°2.

On observe en effet le comportement très particulier des formations LASH sur l'ensemble de ces variables. Alors que toutes les autres formations⁴¹ se regroupent autour d'un noyau dur présentant à la fois une forte intégration (bonne information, faible absentéisme, quantité de travail importante) et une forte finalisation professionnelle (présence de stage, importance déclarée des débouchés), les formations littéraires se situent à part, dans le quart sud-est du diagramme. Elles cumulent une faible intégration institutionnelle et une faible finalisation professionnelle. Ces différences à l'intérieur des formations universitaires entre les littéraires ne relèvent pas d'une mesure particulière qui ferait apparaître des démarcations contingentes. Elles sont systématiques ; plusieurs variables se superposent pour formuler un verdict convergent : il existe bien deux régimes

41 Le groupe DEGSP est clairement tiré vers la droite en raison de la modalité « Plus de 15% d'absence », dont nous avons montré qu'elle n'a pas exactement la même nature que chez les littéraires. Dans une autre ACM excluant cette variable d'absentéisme (non reproduite ici), les formations DEGSP se rapprochent graphiquement du groupe formé par les formations intégrées et finalisées.

d'études, le régime adéquationniste et le régime généraliste, distincts par la nature du rapport à l'insertion professionnelle qu'ils présentent.

Ces deux grands régimes impliquent chez les étudiants des manières différentes de concevoir les études. Chaque régime s'accompagne de systèmes de dispositions et de représentations très clairement situés sur la question de l'insertion professionnelle. Le système adéquationniste est régi par des principes « exoréférents », il ne réduit pas la logique scolaire aux savoirs académiques et intègre des dimensions professionnelles dans ses formations. Le régime adéquationniste fait donc adopter à ses étudiants une posture cohérente avec lui, et ce, d'autant plus qu'il a les moyens (force de l'encadrement pédagogique) de faire respecter son programme institutionnel. Les choix d'études de ces jeunes sont alors plus utilitaires (influence plus marquée du débouché professionnel dans les décisions d'orientation) et leur conception de l'avenir est plus fermée. Inversement, le régime généraliste suppose plus de souplesse de la part de l'institution. Il permet une poursuite d'études « vaille que vaille » (Beaud, 2002), c'est-à-dire peu planifiée et conditionnée seulement à la réussite aux examens. Parler de « souplesse » pour caractériser le régime d'études généraliste ne signifie pas qu'on puisse mettre en doute l'exigence scolaire de ces formations, qu'on puisse prétendre qu'elles sont plus complaisantes, ou, pour le dire autrement, qu'il soit plus facile d'obtenir un master de lettres qu'un master scientifique. Ce n'est pas le sens de notre propos. Indépendamment du critère de niveau d'exigence scolaire des formations universitaires, il apparaît que les formations littéraires, qui renvoient donc à la convention d'études généraliste, ont la spécificité d'établir un système d'exigence qui n'est *que* scolaire. Puisque la relation à l'emploi est plus indéfinie, il est difficile de fixer des contenus relatifs aux finalités professionnelles de ces formations. Elles ne constituent que rarement un critère docimologique dans ce système d'études⁴². Par conséquent, de manière cohérente avec le fonctionnement de leur régime d'études généraliste, les étudiants formulent leurs choix d'études (seconde section de ce chapitre) ou leurs anticipations d'avenir (chapitre 4) non en référence à des finalités ultérieures et extérieures d'emploi, mais *hic et nunc* en rapport avec les attentes « endoréférentes » de leur formation.

42 Il suffit de constater l'embarras des enseignants à évaluer dans ces formations les nouveaux enseignements relatifs à la connaissance du monde professionnel.

3.2. Pourquoi choisir le régime généraliste ?

Plusieurs éléments permettent d'expliquer l'orientation dans les formations du système d'études généraliste. Avant toute chose, l'information relative aux débouchés de ces formations n'est pas parfaitement accessible. Si la question de l'insertion professionnelle ne guide pas les choix des étudiants, c'est donc en partie parce que les possibilités d'être bien informé en la matière sont limitées. Le modèle du choix rationnel de l'étudiant, intégrant une information exhaustive est donc peu réaliste de ce point de vue. Deuxièmement, le système d'enseignement supérieur français se caractérise par un fort cloisonnement disciplinaire. Les opportunités de navigation entre les différentes formations supérieures sont rares, les règles d'équivalence sont complexes de sorte que les étudiants finissent par avoir peu recours à la réorientation comme moyen de rationaliser leur cursus d'études. Enfin, le modèle de l'étudiant économique, du *studio economicus*, réduit les choix d'études à une pure logique de rentabilité. En réalité d'autres dimensions interviennent dans le choix d'études des jeunes voués aux études littéraires. Les thèmes du « goût » pour les études ou de la « vocation » sont centraux dans le rapport aux études de ces étudiants. D'autres registres du choix font donc concurrence aux pures motivations instrumentales ; ils permettent alors d'expliquer une décision que l'on interpréterait comme *a priori* absurde dans le strict cadre de la rationalité économique.

3.2.1. L'orientation dans un système opaque

Le système d'enseignement supérieur français souffre de son manque de lisibilité. Près de deux étudiants sur trois estiment en effet insuffisante l'information concernant l'orientation et les débouchés dans leur formation (OVE, 2011). Ce chiffre pourrait de plus n'être que la « face émergée » de l'iceberg : ceux qui pâtissent du manque d'information, par définition, ne le savent pas ! Le manque d'information a ceci d'insidieux qu'il s'accompagne de l'ignorance de manquer d'information. Il se peut, dès lors, que de nombreux étudiants se déclarent satisfaits de l'information véhiculée par leur formation précisément parce qu'ils n'ont pas connaissance de ce que pourrait être une information précise, exhaustive et facilement accessible.

L'information sur l'orientation et les débouchés des formations universitaires est le plus souvent indigène (elle provient des individus et non des institutions), pléthorique (elle est foisonnante et désorganisée) et contradictoire (certains principes d'orientation se contredisent entre eux). Quelle décision prendre quand les STS sont à la fois annoncées comme le *nec plus ultra* et comme de « petites » formations supérieures ? Quand il se laisse entendre que la fac n'assure plus l'avenir, mais que le diplôme protège soit disant plus qu'avant ? Quand certains dispositifs (comme le dispositif Phoenix) redorent les formations littéraires, pourtant par ailleurs qualifiées de « filières poubelles » ? Sans une connaissance fine du système d'enseignement supérieur, il est aisé de tomber dans les contradictions des représentations courantes.

À la demande du Ministère de l'enseignement supérieur, les observatoires de la vie étudiante dans chaque académie recensent depuis 2009 les parcours post-études des anciens étudiants. L'objectif d'un tel travail est d'avoir une meilleure connaissance des résultats d'insertion de chaque formation. La production statistique semble donc se mettre à la hauteur des besoins des étudiants. On peut néanmoins regretter le traitement fait de ces informations, ainsi que la récupération médiatique superficielle qui en découle. Ne retenant que les chiffres généraux⁴³ d'insertion par discipline et par établissement, l'intérêt de ces statistiques est finalement réduit à l'établissement d'un classement. De fait, ce classement souffre de nombreuses limites de méthodes (Bourdon, Giret et Goudard, 2012). En particulier, un « effet établissement » sur l'insertion professionnelle n'est pas vraiment décelable si l'on s'en tient à des marges d'erreurs plus serrées. De plus, les différences entre les établissements tiennent surtout à des effets de composition des publics. Une fois ces derniers maîtrisés, il n'est plus possible d'observer des écart substantiels entre les établissements.

Quand bien même une telle démarche permettait de distinguer et de classer de manière irréfutable les établissements selon leurs performances d'insertion, on peut se

43 Disponibles ici : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-d-insertion-professionnelle-des-diplomes-de-l-universite.html>

Ce chiffre souffre d'ailleurs de certains défauts : 1/s'il indique le nombre « d'insérés », il ne dit rien sur la qualité des emplois des insérés. 2/ventilé par disciplines ou par établissements, ce chiffre laisse à penser qu'il est une évaluation de la performance de ces disciplines ou établissements. En réalité, derrière chaque formation, se cachent des effets de composition des publics (plus d'enfants de cadres dans les établissements prestigieux par exemple). On ne connaît donc pas l'effet propre de la formation. 3/de même, le chiffre d'insertion dépend largement du bassin d'emploi. Certaines formations, simplement parce qu'elles sont situées dans des régions plus dynamiques, connaissent alors un taux d'insertion plus élevé, sans que cela ne soit dû à la formation même.

demander si de telles informations pourraient véritablement être utiles aux étudiants (Borras, 2012). En effet, un tel indicateur est clairement destiné à l'évaluation des politiques de soutien à l'insertion professionnelle des étudiants et n'a pas vraiment vocation à « servir » les étudiants mêmes. L'information relative à l'insertion professionnelle est donc lacunaire et mal adaptée aux étudiants. Dans ces conditions, comment sont formulés les choix d'orientation ? S'ils ne peuvent pas se fonder sur une information précise relative à l'insertion professionnelle future, comment les étudiants procèdent-ils pour s'orienter ?

Un mode d'action proche du satisficing

L'opacité de l'information dans le système d'enseignement supérieur renvoie à la difficulté qu'éprouve l'étudiant à évaluer *a priori* toutes les conséquences d'un choix d'études fait au sortir de la scolarité secondaire. L'issue des études n'est jamais connue à l'avance, et ce *a fortiori*, dans les formations appartenant au système d'études généraliste. Les jeunes évoquent principalement deux raisons à cela. D'une part, l'allongement des études – un peu plus prononcé dans les études généralistes – est en cause. Les jeunes qui s'engagent dans des études supérieures aujourd'hui ont un horizon d'accès à l'emploi reculé par rapport aux étudiants des générations précédentes. Le temps moyen d'études supérieures est passé de 2,7 ans en 2000 à 3,8 ans en 2012⁴⁴. Cet écart est plus fort encore dans les formations littéraires, qui vont de 2,9 ans en 1998 à 4,2 ans en 2007⁴⁵. C'est donc un temps de plus en plus long qui sépare l'entrée dans les études et l'obtention du diplôme final, ce qui limite, de fait, les possibilités de prévision des conséquences du choix d'études.

D'autre part, l'insertion des étudiants issus de formations généralistes est par définition plus ouverte à l'inconnu dans la mesure où elle s'effectue sur des marchés de l'emploi ouverts. Parce que les études ne prédestinent pas à un métier en particulier, il est difficile pour l'étudiant de prévoir son domaine d'insertion avant d'avoir suffisamment progressé dans son cursus d'études supérieur. Par conséquent, l'absence d'information parfaite, ou, plus exactement, le fait que *l'information s'acquière progressivement*, tend à déconnecter les choix d'études de leurs répercussions en termes d'insertion professionnelle.

44 Il s'agit du nombre d'années d'études supérieures, non nécessairement diplômantes (chiffres issus des rapports *Regards sur l'éducation* de l'OCDE).

45 Chiffres issus des enquêtes Génération 1998 et 2007.

Dans une situation d'incertitude sur les débouchés, situation qui marque de manière fondamentale les parcours d'études généralistes, le choix d'études n'est pas aussi trivial que ce que suppose le modèle du « *studio economicus* », de l'étudiant parfaitement rationnel. L'information n'est pas spontanément accessible. Le problème d'orientation, posé comme un problème d'investissement dans la théorie économique, n'est pas soluble par un simple calcul de rentabilité. Il semble en réalité que le problème d'orientation se pose à mesure de la progression dans le cursus, c'est-à-dire à mesure de l'acquisition de l'information sur les possibilités d'insertion professionnelles futures. Les solutions d'insertion professionnelles n'ont rien d'évidentes et ne sont pas spontanément accessibles dans leur complexité par les capacités cognitives des individus. En cela, les choix opérés par les étudiants des formations généralistes se rapprochent du modèle de la rationalité procédurale (Simon, 1955).

L'incertitude, c'est-à-dire le « risque non probabilisable » sur les débouchés, ainsi que la difficulté à acquérir une information claire conduisent les jeunes à opérer des choix « coup par coup ». Antoine explique ainsi découvrir ses possibilités d'études au fur et à mesure de son cursus, ce qui implique qu'il n'était pas possible pour lui de « planifier » ses études à partir d'un objectif initial d'insertion professionnelle.

« J'ai découvert l'existence de Sciences Po, de très loin, en Terminale, alors que c'était trop tard pour moi de m'y intéresser et de le préparer. La prépa, c'est pareil, c'est que les profs de [mon lycée] de Terminale, qui m'ont même appris l'existence d'une prépa à [mon lycée] ! (...) La fac c'est toujours la même idée, j'avais aucune connaissance de ce qui s'y faisait quand j'ai dû m'y inscrire. Quand je suis rentré en master communication, c'était ça aussi, j'ai pris connaissance de ce truc deux mois avant la date butoir pour les dossiers. Ça toujours été comme ça, jusqu'à la dernière année de mon master, j'ai découvert au fur et à mesure mes possibilités au dernier moment. (...) Vu que c'est pas possible de prévoir à l'avance, bah tu t'y prends au dernier moment, au moment des dossiers, et là, t'as d'un seul coup plein de choses à considérer... Donc tu fais un choix. Il vaut ce qu'il vaut mais de toutes façons, tu peux pas procéder différemment. » (Antoine, 24 ans, master de communication culturelle)

À toutes les grandes échéances réclamant une décision d'orientation, les étudiants mettent en place une procédure de choix beaucoup plus hâtive que ne le suppose la théorie du choix rationnel. La décision s'appuie sur l'intégration d'une information fondamentalement imparfaite. De fait, l'individu consent à trouver une solution non pas optimale mais *satisfaisante* dans un cadre dont la complexité et l'urgence justifient la formation d'une décision n'incluant pas toute l'information. En dehors du fait que les motifs

de décision ne sont pas uniquement exprimables en termes d'insertion professionnelle (c'est ce que nous montrerons plus loin), il faut bien comprendre que la procédure de choix des jeunes est entravée de manière inévitable par des obstacles liés à l'information. Quand bien même l'objectif d'insertion professionnelle serait le seul retenu par les jeunes dans la formation d'un choix d'études, il reste que l'incertitude sur les débouchés entrave la possibilité de coller au modèle de la rationalité substantive.

Poids de l'idéal adéquationniste, tromperie sur les débouchés des formations généralistes

De nombreux auteurs notent la complexification du système éducatif français qui contribue à faire de l'acquisition d'information sur l'orientation et les débouchés un enjeu décisif des choix scolaires (Bourdieu, 1978 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000). Dans un système opaque, les décisions d'orientation se font, pour de nombreux jeunes, à partir de supputations hasardeuses sur les possibilités offertes par les formations. S'il n'est pas possible de disposer d'une information claire et précise sur l'état des débouchés d'une formation, les individus auront tendance à se fier à d'autres moyens. L'absence d'information ouvre un espace vaste de suppositions aléatoires, fondées sur des intuitions et des représentations plus que sur des vérités, qui conduisent les jeunes à certaines erreurs de raisonnement.

En particulier, le manque d'information sur l'orientation et les débouchés amène les étudiants à développer un paralogisme, fréquemment repéré dans les entretiens. Les jeunes racontent que leur choix initial d'études est guidé par un idéal lointain d'insertion : « Je fais des études d'histoire pour être prof d'histoire ». Néanmoins, parce qu'elle n'est pas disponible facilement, l'information sur les possibilités réelles d'accès à cet idéal d'insertion, pourtant décisive dans la formation d'un tel projet, ne rentre pas en compte dans le choix d'études. L'idéal d'insertion motive le choix d'études, mais pas les chances réelles d'insertion. Or, s'il faut bien suivre un cursus d'histoire pour devenir professeur d'histoire, la réciproque n'est pas vraie : tous les étudiants en histoire ne deviennent pas professeur d'histoire. L'adéquationnisme ne fonctionne que dans un sens ! Toute l'ambiguïté de la logique adéquationniste se situe là. Autrefois, à une époque fantasmée de stricte adéquation des formations aux emplois, un choix d'études signifiait l'entrée dans un métier.

Aujourd'hui, dans le système d'études généraliste, elle ne signifie que la *possibilité* d'entrée dans un métier.

Cependant, en l'absence d'information précise sur les chances statistiques d'accès à une position professionnelle donnée, il n'est pas possible d'évaluer cette « possibilité ». Les jeunes s'en remettent à une tradition adéquationniste, vaguement perçue comme protectrice. C'est ce qu'évoque Flavie, qui se dirige en première année de psychologie après son Bac.

« Moi je me disais que s'ils m'acceptent, s'ils ouvrent une place pour moi, ben c'est que forcément y'aura du boulot derrière. » (Flavie, 26 ans, licence de sciences de l'éducation)

Puisqu'il est impossible de connaître les possibles ouverts par la formation qu'elle choisit, elle se rassure en accordant sa confiance à la logique adéquationniste, qui suppose une correspondance des places en formation et des postes. Si le modèle adéquationniste est dans les faits dépassé, si tant est qu'il fût un jour effectif (Tanguy, 1986), il continue de peser comme un idéal et reste un référent fort dans une situation d'incertitude. Parce qu'il semble donner des garanties là où le défaut d'information règne, il continue de gouverner les choix des étudiants en matière d'orientation.

3.2.2. Rigidités institutionnelles et rationalisation en cours d'études

On vient de voir que l'acquisition d'information se faisait progressivement. On peut donc penser que les étudiants, même ceux qui sont les moins préoccupés au départ par un objectif d'emploi, finissent par intégrer dans leurs ultimes choix d'études des informations relatives à l'insertion professionnelle à mesure qu'ils y sont sensibilisés. Effectivement, avec l'avancée dans le cursus, les jeunes ont plus tendance à déclarer avoir un projet professionnel précis.

Tableau 3.10 : Part des étudiants qui déclarent avoir un projet professionnel précis

Bac+1	53,8%
Bac+2	53,2%
Bac+3	59,5%
Bac+4	62,9%
Bac+5	68,1%

Source : *Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants, sauf doctorat.*

On peut donc penser que les parcours étudiants tendent à se « rationaliser », à s'aligner sur des objectifs d'emploi vers la fin des cursus. À tout le moins, ces chiffres suggèrent que les étudiants finissent par avoir cette intention. Cependant, certaines caractéristiques institutionnelles sont de nature à bloquer ces velléités. Si le décompte des études se fait maintenant en « crédits », facilitant ainsi les équivalences et par conséquent les opportunités de passage entre des cursus autrefois incommensurables, le système d'enseignement supérieur reste cependant très cloisonné en spécialités. Cam (2009) parle de « logique tubulaire » pour caractériser la norme de linéarité qui pèse encore sur les parcours étudiants. En effet, la navigation entre les disciplines est rare dans les faits. Même s'il est très difficile de saisir les réorientations (notamment parce qu'elles se confondent souvent dans les statistiques avec les « évaporations » ou les « abandons »⁴⁶), on évalue leur part à environ 15% en premier cycle universitaire. Ce chiffre est d'ailleurs en partie gonflé par les essais-erreurs d'étudiants qui cherchent leur voie en première année. Dans le deuxième cycle, il semble que la majeure partie de ce que l'on nomme les « réorientations » soit due à l'entrée dans des cycles d'études longs de jeunes issus de formations supérieures courtes (Cam, 2009). Il ne s'agit donc pas là à proprement parler de réorientations, dans la mesure où ces jeunes n'avaient pas la possibilité de poursuivre dans leur cursus après Bac+2 ou Bac+3. Leurs parcours (un BTS ou un IUT puis l'université) ne sont donc pas déviants vis-à-vis de la norme tubulaire, il s'inscrivent dans une parfaite linéarité qui, à aucun moment, ne fait intervenir le jeu des équivalences, par ailleurs si peu mobilisé en France.

Dès lors, puisque la logique tubulaire constitue un idéal institutionnel, les jeunes engagés dans des cursus généralistes et néanmoins acquis en fin d'études à l'objectif

⁴⁶ Techniquement, une réorientation est un abandon immédiatement suivi d'une inscription dans une nouvelle formation. La réorientation dont nous parlons ici possède de plus la particularité d'être une inscription à un niveau de diplôme équivalent dans une autre formation, ce qui complique encore les choses... Les statistiques du MEN sont à ce sujet soumises à discussions (voir Bodin et Millet, 2011).

d'insertion professionnelle pourraient ne pas pouvoir « redresser » leur trajectoire de formation. De nombreux cas rencontrés en témoignent. Celui d'Emilie est exemplaire. Emilie a suivi un cursus d'histoire. Après une première année de master, elle passe le CAPES d'histoire-géographie. Elle est admissible mais échoue aux oraux. Ne souhaitant pas se relancer dans une nouvelle année de préparation du concours, elle fait des dossiers pour un master 2 de géographie. Si elle souhaite à ce moment-là changer de voie, c'est parce qu'elle considère que le master professionnel de géographie pour lequel elle postule pourra être un atout pour elle à la sortie du diplôme. Elle le juge « plus ouvert » et « plus professionnalisant ». Son dossier est finalement refusé au motif qu'elle n'a pas suivi un cursus de géographie et malgré ses connaissances de la discipline acquises pendant son année de préparation du CAPES.

« Finalement, tu peux pas faire ce que tu veux quoi ! On passe notre temps à se demander ce qu'on veut faire, tout le monde nous stresse pour qu'on décide et pile quand tu prends une décision pour t'orienter et mettre sur pied un projet, c'est là qu'on te décourage. (...) C'est un peu cruel de voir que rétrospectivement, tu t'es trompée d'études et... surtout en fait de se rendre compte que tu peux pas faire quoi que ce soit pour changer le cours des choses. (...) C'est un peu la fatalité on va dire : tu rentres en histoire ? ben tu finiras soit prof soit juste diplômé d'histoire, avec un diplôme qui t'apporteras pas de boulot, c'est pas grave. » (Emilie, 24 ans, master 1 d'histoire)

Diane, qui a fait un master d'anglais, a rencontré des difficultés similaires lorsqu'elle a envisagé, après son master 2, de rejoindre un master 2 de management international. Elle voulait intégrer ce master parce qu'elle savait qu'il était professionnalisant : il devait lui proposer des compétences directement utiles dans un contexte professionnel et lui ouvrir les portes d'un stage en entreprise ou dans une administration. Elle a cependant été découragée de suivre ce projet par ses parents, qui y voyaient un « redoublement » ou une « sortie de route » :

« Ils m'ont clairement dit que c'était une mauvaise idée. Pour eux, ça revenait à redoubler ou ça pouvait montrer que je savais pas où j'allais, que je faisais des études au hasard. Je prends un peu par-ci, un peu par-là, que je papillonne, quoi. En gros, ils pensaient que c'était pas forcément bien vu après, auprès d'un employeur. Pour eux, le mieux, ça a toujours été de filer droit, ils voulaient toujours que je valide sans les rattrapages, que je finisse le plus vite possible. » (Diane, 23 ans, master de LLCE anglais)

Les parents de Diane raisonnent donc à partir d'un idéal de linéarité. L'intention de Diane était de changer de voie pour se professionnaliser. Si cette intention pouvait apparaître louable aux yeux de ses parents, ils l'ont néanmoins dissuadée de la poursuivre au motif qu'elle entacherait la cohérence d'ensemble de son cursus. L'idéal de linéarité peut donc, dans certains cas, prendre le pas sur un objectif de professionnalisation qui suppose un changement de voie.

La norme tubulaire, qu'elle soit portée par l'institution ou par les parents, pèse sur les cursus. Elle est héritée d'une tradition adéquationniste dans laquelle une liaison forte entre la formation et l'emploi légitimait la poursuite d'un cursus linéaire, sans remise en question ni bifurcation. Or, comme le rappelle Cam (2009) :

« Ces trajectoires sécurisées qui conduisent à des emplois ou à des statuts relativement stables ne sont pas cependant la norme. De fait le marché du travail offre aujourd'hui des centaines d'emplois aux dénominations labiles, aux statuts incertains et dont les compétences évoluent au fil du temps. Pour ces emplois, il n'existe pas le plus souvent de configuration stable de formation qui puisse être totalement décrite et c'est souvent plus par le biais d'un long cheminement que par les chaînes de raison sociale que l'on s'y insère. » (Cam, 2009, p.307-308)

La linéarité des parcours d'études, qui peut par certains aspects inspirer une sorte de garantie d'emploi, est en réalité très coûteuse aux jeunes engagés dans des cursus généralistes. Pour eux, le choix d'études initial devrait pouvoir être constamment infléchi afin de coller à un projet lui-même en constante évolution. Insérés dans un système de relation formation-emploi dans les faits relativement lâche, les étudiants intègrent progressivement les préoccupations professionnelles à leurs décisions d'orientation. On le verra dans le chapitre suivant, le mode de construction du projet d'études et du projet professionnel est très particulier dans le régime d'études généraliste. Ces formations n'intègrent pas de projet prédéfini, imposé *a priori* aux étudiants. Son élaboration par les étudiants est donc plus lente et plus continue. Le système d'étude généraliste réclame à ce titre de la souplesse dans les règles d'orientation au sein du système d'enseignement supérieur, afin de permettre aux étudiants qui sont engagés dans de tels cursus la définition pas à pas de leur avenir d'études.

Au contraire, la norme tubulaire suppose que les choix initiaux soient les bons. Les jeunes remarquent que leurs premières décisions d'orientation s'avèrent souvent irréversibles. Il est très difficile de redresser son parcours d'études en cours de cursus,

d'intégrer des finalités d'insertion professionnelle dans son choix d'études, ou encore, pour reprendre l'expression d'un étudiant interrogé par Van De Velde (2008), de « corriger l'avenir ». Les choix initiaux sont cruciaux. Dans une fenêtre de temps très réduite, les jeunes décident quasi définitivement de leur trajectoire d'étude. Il n'est plus possible par la suite d'infléchir cette trajectoire et d'y associer de nouveaux objectifs relatifs à l'insertion professionnelle. Cette section pose la question des raisons du « choix » des études généralistes. Une partie de la réponse à cette question se situe certainement dans le fait que la poursuite d'études généraliste répond à des mécanismes d'enfermement, à des effets de cliquet, de piège : même quand les préoccupations liées à l'insertion professionnelles se manifestent, il n'est pas évident que les jeunes puissent toujours les convertir en réorientation effective.

L'allongement des parcours d'études tend à conférer plus de rigidité encore aux choix d'études initiaux. La réforme LMD, en rendant caduque le DEUG, a mécaniquement allongé les temps d'études et a fortement contribué à établir le master comme horizon d'études attendu. Dans ces conditions, le renoncement à une formation ou la possibilité d'une bifurcation deviennent plus coûteux. Hélène a fait une licence de lettres modernes, à la suite de laquelle elle a pensé se réorienter. Elle ne « voyait pas où [le cursus de lettres modernes] allait [l']amener ». Elle dit avoir pensé très sérieusement à faire un IUT de journalisme, elle avait même commencé à constituer son dossier. L'IUT de journalisme lui semblait « plus sérieux », allait lui « donner des savoir-faire » bien précis, et pourrait « [l']introduire directement dans un milieu professionnel, ce qui n'est pas le cas de la fac. ». Mais, avec déjà trois ans d'études derrière elle, le retour en arrière n'était plus possible. « J'ai pas voulu reprendre à Bac zéro ». Ce qu'il y a de fort dans l'exemple d'Hélène, c'est qu'elle n'acquiert les connaissances suffisantes sur le système d'enseignement supérieur qu'en fin de licence, alors qu'il est selon elle « trop tard » pour chercher à se réorienter. La rigidité du système d'orientation et la crainte de perdre un capital déjà acquis font obstacle à la réalisation de ses ambitions.

Les jeunes engagés dans des cursus généralistes en viennent après quelques années d'études à une connaissance assez fine des règles d'orientation dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'à des intuitions plus réalistes de leur avenir professionnel. Ils formulent alors parfois l'ambition d'intégrer à leurs études des objectifs d'emploi. Néanmoins, la logique tubulaire du système d'enseignement supérieur, son puissant cloisonnement

disciplinaire associé à une tendance à l'allongement des études bloquent les meilleures volontés de bifurcation des parcours d'études. Parce qu'elles empêchent les individus de reconsidérer l'utilité de leur formation quand la question se pose, les rigidités institutionnelles sont donc en partie en cause dans l'existence et le maintien dans le temps de ces choix du régime d'études généraliste.

Jusqu'alors, nous n'avons vu en réalité dans le choix du régime généraliste que des « non-choix ». Si l'on force le trait, le défaut d'information et l'existence de rigidités institutionnelles semblent porter les étudiants, contre leur volonté et contre leur intérêt à adopter ce régime d'études. En fait, si les étudiants le privilégient, c'est aussi pour des raisons plus positives. Si leur intérêt professionnel futur n'est pas aussi bien accompli dans les formations littéraires que dans d'autres formations (la question se pose-t-elle seulement en ces termes ?), il se peut que ces dernières procurent bien d'autres motifs de satisfaction. Les étudiants littéraires accordent en effet plus d'importance à des aspects plus immédiats de la vie étudiante dans leurs choix d'études (le goût et le mode de vie) que les autres.

3.2.3. Les goûts et le mode de vie

Il m'est arrivé, lors de mes entretiens avec des étudiants de spécialités de formation moins rentables (lettres modernes, anglais, histoire, géographie, IUT humanitaire par exemple) de poser naïvement la question des raisons de leur choix d'études. Pourquoi les étudiants choisissent-ils de s'orienter dans ce qui est parfois honteusement appelé des « filières poubelles » ? C'est précisément que la valorisation de ces formations sur le marché du travail est d'ordre marchand, quand les étudiants donnent de l'importance à d'autres aspects des études : l'épanouissement intellectuel qu'elles peuvent procurer, le mode de vie qui les accompagne. Si l'engagement dans une formation peu rentable peut sembler aller contre la logique, c'est que le raisonnement qui sous-tend cette logique n'est fondé que sur un présupposé utilitariste. Or les choix d'études répondent à une pluralité de motifs. L'expérience étudiante doit être pensée comme la combinaison de différentes logiques d'action (Dubet, 1994). À côté des conséquences en termes d'emploi, le choix d'études est aussi organisé autour de la dimension du goût (ces études me plaisent-elles ?) et du mode de vie (puis-je accéder aux satisfactions que réserve la vie étudiante ?)

Certains auteurs ont bien pris en compte ces faits fondamentaux dans l'explication de la demande d'éducation et notamment dans l'explication d'un choix d'études peu rentables (Lévy-Garboua, 1976 ; Baudelot *et al.*, 1981). L'éligibilité au statut d'étudiant ou encore l'accès à une position sociale somme toute valorisée pourraient être des déterminants suffisants de l'engagement des individus dans les études, quelles que soient les anticipations de gains qui y sont associées. En réalité, la théorie économique standard de la demande d'éducation s'est développée dans le contexte d'après-guerre, marqué par une forte croissance économique, une demande excédentaire de compétences professionnelles de la part des employeurs et, par conséquent, une forte rentabilité financière des études. Les conditions sociales de l'élaboration de la théorie du capital humain expliquent en grande partie sa vision des études comme un investissement.

Or, à partir des années 1960, en France, Lévy-Garboua montre que la demande d'éducation progresse plus vite que la croissance économique. Alors que les gains associés aux études se tarissent, l'afflux d'étudiants dans l'enseignement supérieur continue de progresser. La demande d'éducation ne peut plus dans ces conditions être le simple résultat d'un calcul de rentabilité pécuniaire. D'autres motivations à l'entrée dans les études sont alors à prendre en compte : l'accès à un mode de vie enviable, l'acquisition de goûts cultivés, la mobilité socio-culturelle... Les individus ne se placent pas seulement sur un « marché des élites » (le marché des biens futurs : supplément de salaire et/ou de prestige après obtention d'un diplôme), mais également sur un « marché de la qualité de vie » (le marché des bénéfices immédiats liés au statut d'étudiant). Ce faisant, Lévy-Garboua « endogénéise » le mode de vie étudiant, il l'intègre en tant que complément réaliste au modèle de la théorie du capital humain et lui confère une part d'explication dans les choix des étudiants.

Des travaux plus récents en économie de l'éducation ont tenté d'isoler et d'identifier l'influence des facteurs non monétaires dans les décisions de poursuite d'études. Carneiro, Hansen et Heckman (2003) soulignent le fait que le choix d'entrer dans l'enseignement supérieur est peu déterminé par des anticipations salariales : aux Etats-unis, si l'on exclue les facteurs non-monétaires, on estime que près de 40% des individus qui choisissent d'entrer dans un collège d'enseignement supérieur ne l'auraient pas fait. Sur des données françaises, Beffy, Fougère et Maurel (2012) montrent que 10% des étudiants font un choix de poursuite d'études malgré le fait qu'ils anticipent un rendement salarial négatif. De

même, selon ces mêmes simulations, le taux d'accès à l'enseignement supérieur diminuerait de 11,5 points en l'absence de facteurs non-monétaires.

La force prédictive de ces analyses est certaine, néanmoins, elles manquent la compréhension fine des processus à l'oeuvre dans le choix des études peu rentables. Comment dès lors comprendre, *in situ*, la manière avec laquelle les étudiants se lient à leurs études et au mode de vie étudiant ?

Antoine évoque l'intérêt intellectuel comme raison fondatrice de son choix d'aller en prépa littéraire après un bac scientifique. À la fin du lycée, malgré de bonnes notes dans les matières scientifiques, Antoine ne se « vivait pas comme un scientifique ». Les disciplines scientifiques lui apparaissent trop « systématiques », elles ne « laissent pas vraiment de place à l'imagination ». Son entrée dans la filière scientifique s'était faite beaucoup par conformisme : Antoine a suivi plusieurs de ses amis, ainsi que les conseils, « vagues » selon lui, de ses parents. Il dit aussi qu'il l'a choisie parce qu'il était bon élève et qu'elle lui semblait, d'une certaine manière, constituer la suite naturelle à donner à une scolarité bien entamée. Ainsi, Antoine raconte qu'il a globalement subi ce choix d'orientation en filière scientifique au lycée.

« C'était pas vraiment épanouissant. Oui, peut-être que tu t'ouvres plus de portes : après mon bac, c'est sûr, je pouvais aller partout, même dans les trucs littéraires, alors que l'inverse n'est pas vrai, tu peux pas aller en cursus de maths si t'as un bac L... Mais bon, j'ai quand même passé trois années assez horribles pour ça ! (...) Alors que dans les matières littéraires, je m'éclatais. C'est dommage que c'était que 6 ou 7h par semaine ! »
(Antoine, 24 ans, master de communication culturelle)

Les années de lycée ont donc créé une sorte de frustration chez Antoine, qui dit ne pas « s'épanouir » dans les matières scientifiques. Très bon élève, il a le goût d'apprendre et aime se passionner pour les choses qu'il étudie. Antoine a le sentiment d'avoir retenu sa passion des lettres quand il a fait le choix raisonnable de la filière scientifique avant le bac. Dès lors, la possibilité d'un véritable choix d'études supérieures est vécue sur le mode de la « libération ».

« J'ai enfin pu choisir ce que je voulais bosser... J'ai attendu ce moment ! C'était la libération ! Effectivement après, ça a été des années bien plus épanouissantes » (Antoine)

Le choix d'études est, lui, au contraire, non contraint : il est fait en connaissance de cause (« les matières scientifiques, j'ai vu que c'était pas pour moi »), et il est surtout émancipé de l'avis de ses parents. L'obtention du baccalauréat, comme une sorte de rite de passage qui transforme en être autonome capable de se déterminer par soi-même, marque bien la fin de l'intervention des parents dans les choix scolaires des enfants. Antoine me confirme, comme de nombreux autres jeunes, que l'expertise de conseillers d'orientation de ses parents s'arrête à la scolarité secondaire. « Après, ils se sentent plus capables de donner des conseils ». Le « passe ton bac d'abord ! », qui sous-entend une promesse de liberté au-delà du bac, est bien un modèle toujours d'actualité.

Alors que le choix « raisonnable » de la filière S était motivé, notamment parce qu'il émanait des parents, par des considérations d'avenir (« s'ouvrir des portes au maximum »), le choix d'études supérieur suit, quant à lui, une raison plus affective et personnelle. Laissé à l'étudiant seul, il se fait donc plus distant de la sagesse des conseils parentaux. On comprend dans ces conditions pourquoi l'influence du thème du « goût », quasiment absente du choix de la filière au lycée, est largement revalorisée dans le choix des études supérieures.

Les mots de Hervé, titulaire d'un master de LEA anglais-italien et en recherche du premier emploi depuis 7 mois, représentent bien la manière avec laquelle l'univers du goût conditionne les choix étudiants littéraires :

« L'insertion sur le marché de l'emploi, t'y penses pas forcément, t'as pas ça en tête au début. T'as aussi la... la... la seule perspective que t'as c'est aussi de trouver quelque chose qui te convienne. Je sais pas, on m'aurait jamais fait faire S, j'avais envie de vomir dès que j'entendais parler de maths. La première chose que t'as en tête, c'est d'abord de trouver quelque chose qui te convient, qui te plaît, qui te motive. Quelque chose qui va t'intéresser un minimum quand tu vas ouvrir des livres, quand tu vas passer du temps sur tes cours...

Jean-François [le second « enquêté » avec qui nous avons une discussion commune] : Et là, maintenant qu'est-ce que t'en penses ? Maintenant que *tu sais*, tu penses pas que t'aurais dû y penser à l'insertion ?

Hervé : Et ben de toutes façons je me dis que c'était pas fait pour moi les maths et puis c'est tout. Peut-être qu'il n'y a pas vraiment de débouchés dans mon domaine, mais de toutes façons, j'aurais pas voulu faire autre chose. »
(Hervé, 24 ans, master LEA anglais-italien et Jean-François, 25 ans, master sciences biologiques)

Les champs lexicaux du goût (« plaire », « convenir », « intéresser ») et de la vocation (« c'est pas fait pour moi », « trouver quelque chose », et dans une certaine mesure

le « de toutes façons » qui marque l'attachement contre lequel on ne peut rien) sont présents dans ce court extrait de l'entretien. Le besoin d'engagement intellectuel est donc ici encore souligné. Le savoir n'est jamais réduit à un instrument d'insertion future, il doit avoir un attrait propre. Le rapport à la connaissance est en effet très particulier chez les jeunes issus des formations littéraires supérieures. La nécessité de s'investir intellectuellement dans ses études est beaucoup plus souvent manifestée. On l'avait déjà entrevu dans le tableau 3.7 : 94% des étudiants littéraires évoquent l'importance du « développement intellectuel » dans le choix de formation. Le thème de la vocation, de l'investissement entier de soi est très présent dans le rapport de ces jeunes à leurs études. Faire ses études avec passion, se « consacrer » à elles, ne plus distinguer son temps d'études de son temps de loisirs (lire des livres ayant attrait aux études pour le plaisir), s'identifier à la figure de l'écrivain sont choses fréquentes dans les études littéraires. Par contraste, « seuls » 89% des scientifiques et 77,6% des étudiants de la filière STS font du développement intellectuel une condition importante ; ces derniers apparaissent alors plus pragmatiques dans leur choix d'études. Les scientifiques présentent une posture typique quelque peu différente : les études sont plus perçues par eux comme un moyen. Ils montrent plus de distance de soi aux études. Les études peuvent passionner mais jamais pénétrer les profondeurs de l'âme, comme chez le poète. Le choix rationnel en finalité est par conséquent plus présent chez les scientifiques, qui déclarent à plus de 80% donner de l'importance aux débouchés de leur formation avant de s'y orienter, contre seulement 62% chez les littéraires (*cf. supra*, tableau 3.7).

La transcription de l'extrait précédent fait malheureusement perdre son intensité à ce moment de l'entretien. À ce moment en effet, Hervé adopte un ton ferme et véhément, refusant avec intransigeance ce que Jean-François et moi essayions de lui faire dire. En réalité, nous voulions ni plus ni moins l'obliger à recoder son expérience d'étudiant à la lumière de ce qu'il vit aujourd'hui, à l'aune de ses soucis de chercheur d'emploi. Admettrait-il de qualifier « d'erreur de choix » sa préférence du goût sur la stratégie ? En fait, pour lui, le choix des études à l'époque ne s'est absolument pas posé en termes de débouchés professionnels. Aujourd'hui, il connaît les conséquences de son choix (« *il sait* » comme dit Jean-François), et, certes, du projet ou du goût, l'ordre des priorités s'est désormais inversé ; mais il revendique le fait d'avoir décidé à cette époque précise de sa vie son domaine d'études avant tout par intérêt intellectuel.

Dans le discours des étudiants, une deuxième dimension est régulièrement citée comme fondatrice des choix d'études. Il s'agit de l'attachement des jeunes au mode de vie étudiant. Le bachelier sort saturé des contraintes de son cursus secondaire (l'emploi du temps chargé en Terminale, la crainte de ne pas réussir le baccalauréat, les sorties toujours encadrées par les règles parentales) et entrevoit bien souvent la condition étudiante comme « libératrice ». Damien a suivi ses années de lycées dans une petite ville, à 50 kilomètres de la ville universitaire la plus proche. Il habitait chez ses parents, à deux rues de son lycée (« Ma vie c'était "boulot-dodo", parce que y'avait même pas de métro ! »). Il raconte que ses années de lycée ont été marquées à la fois par « l'ennui », mais aussi par une certaine « contrainte » continue, due à la vie familiale. Après son bac, il part vivre près de son lieu d'études et découvre les possibilités de son nouveau mode de vie.

« Oui, être étudiant c'est bien parce que t'as du temps pour faire les choses, ce qui est absolument pas le cas avant... Tu bosses quand t'en as envie, tu t'organises quoi. Mais surtout, y'a tellement de choses à faire à côté de la vie universitaire. Au lycée au mieux tu vas fumer ta clope devant. Je veux dire, sur le campus t'as toujours des occasions de faire plein d'activités différentes (...). Oui, les sorties, évidemment, moi, j'ai découvert la fête en rentrant à la fac. Avant t'es toujours pris par le quotidien au lycée. Et puis surtout, t'es pas vraiment indépendant de tes parents, tu sors pas le soir, tu rends des comptes, évidemment. Quand t'es à la fac, c'est un peu les souris qui dansent quand le chat est pas là ! » (Damien, 3ème année de philosophie)

Cécile Van De Velde (2008) montre bien comment se construit l'indépendance des jeunes à travers la décohabitation, l'abondance de temps « libre » (ou dégagé pour le travail personnel) ou la souplesse normative de l'université. Cette indépendance est souvent « sans finances » propres, c'est-à-dire qu'elle repose largement sur l'aide financière des parents. Les étudiants français sont donc à la fois moralement autonomes des parents mais néanmoins soutenus financièrement et assistés dans la plupart des démarches par la famille. Le mode de vie étudiant contient donc en lui les éléments d'une expérience sociale plutôt heureuse, comportant de nombreuses découvertes, permettant l'accès à des satisfactions jusque-là interdites et, enfin, encore protégée des contraintes de la vie d'adulte.

À cela s'ajoute les aspects les plus « ludiques » de la vie étudiante (Garcia, 2010), qui ne sont pas réservés aux « nouveaux » étudiants, éloignés des habitudes de travail autonome. Sandrine Garcia les attribue aux étudiants orientés « par défaut », qui rencontrent la forme pédagogique relativement souple de l'université :

« Ces usages ludiques n'ont rien de naturel ni de fatal, mais sont le produit d'une faible réussite scolaire accentuée considérablement par la neutralisation des enjeux scolaires, l'institution autorisant de fait, en ne les sanctionnant pas, des comportements très relâchés. » (Garcia, 2010, p.51-52).

Pourtant, j'ai pu recueillir de nombreux témoignages attestant de la compatibilité des usages ludiques avec la réussite universitaire. Il serait faux de penser que les étudiants qui réussissent ne s'accordent pas du bon temps. Le mode de vie étudiant est fondamentalement ludique par certains aspects et tous les étudiants, même les plus sérieux, en profitent quand ils rentrent dans le statut. Il est tout à fait possible de concilier la jouissance des plaisirs offerts par le mode de vie étudiant et le succès aux examens. Les étudiants disent donc apprécier ou avoir apprécié leurs études notamment pour les distractions qu'elles offrent. Ils ont aussi banalement profité du temps des études pour vivre de vraies expériences : l'expérience des études ne se réduit pas au travail. Tous les étudiants sont donc concernés par ce que représente le mode de vie étudiant, par les nombreux bénéfices qui s'y associent. Il constitue bien une dimension fondamentale de l'expérience étudiante qu'on ne peut négliger dans l'ordre des raisons du choix d'études.

CHAPITRE 4
LES REPRÉSENTATIONS ÉTUDIANTES
DE L'AVENIR PROFESSIONNEL

Comment les étudiants, et plus particulièrement les étudiants des formations peu finalisées professionnellement, se figurent-ils l'avenir professionnel ? Sont-ils pressés d'entrer dans l'emploi, ou, au contraire, saisissent-ils les études comme une opportunité de différer l'insertion professionnelle, de prolonger les bénéfices de la jeunesse ? Comment l'appartenance au système d'études généraliste contraint-elle les représentations de l'avenir ?

Il n'était pas possible d'apprécier le rapport à l'insertion professionnelle des étudiants à partir des caractéristiques institutionnelles des formations universitaires uniquement (chapitre 3). Il semblait nécessaire de compléter cette analyse en interrogeant les jeunes sur leurs perceptions de l'avenir, sur le lien intellectuel qu'ils faisaient – ou non – entre leurs études et les finalités professionnelles qu'elles sont censées servir.

Alors que mon terrain d'enquête devait initialement s'arrêter à des entretiens menés auprès de jeunes diplômés en recherche du premier emploi⁴⁷, il m'est vite apparu indispensable de « revenir en arrière » et d'interroger les représentations de l'avenir chez les jeunes *en situation d'études* également. C'est pour cette raison qu'en plus de la soixantaine d'entretiens conduits chez les diplômés et sortis de formation, j'ai rencontré une vingtaine d'étudiants encore en formation. J'ai pris le parti d'interroger majoritairement des étudiants littéraires puisque, comme je l'ai montré dans le chapitre précédent, certaines caractéristiques institutionnelles de leurs formations laissent à penser qu'elles déconnectent plus que les autres enseignement présent et objectifs professionnels d'avenir. Il me fallait encore comprendre comment les jeunes percevaient cette particularité institutionnelle propre à leur formation, comment leurs raisonnements et leurs aspirations pouvaient s'épanouir au sein de cadre-là.

47 Je propose de suivre le cheminement de mon enquête dans l'annexe n°1. En plus des interrogations de jeunes diplômés en recherche du premier emploi, j'explique pour quelles raisons j'ai décidé, par la suite, de mener des entretiens auprès d'étudiants.

Leur réponse au stimulus institutionnel n'est pas pavlovienne. Elle est extrêmement ambiguë, bien au contraire. Par exemple, on pourrait attendre des jeunes situés dans le système d'études adéquationniste qu'ils produisent des projets professionnels forts. En revanche, les jeunes du régime généraliste, parce qu'ils appartiennent à un système d'études ne donnant pas la priorité aux préoccupations professionnelles, devraient quant à eux « laisser flotter » l'avenir et négliger de définir leur projet. C'est tout le contraire que l'on observe. Dans le régime adéquationniste, le projet d'avenir professionnel étant intégré à la formation, la définition explicite d'un projet professionnel ne fait pas sens pour les jeunes. Inversement, les étudiants littéraires, à la fois moins contraints institutionnellement d'anticiper l'avenir, mais en même temps, plus souvent ramenés à la norme de projection doivent produire des projets. L'anticipation de l'avenir va de soi dans les formations adéquationnistes, elle est une obligation dans les formations généralistes. On essaiera de montrer les stratégies de compromis que mettent en place les jeunes pour à la fois répondre aux injonctions de prévision de l'avenir et se préserver pour autant des espaces d'indécision vocationnelle.

4.1. Le projet professionnel : quel rapport à l'avenir ?

Les étudiants de l'université savent où ils vont ! 58% déclarent avoir une idée précise de leur futur métier. Parmi eux, ce sont contre toute attente les étudiants issus des formations littéraires et de sciences humaines qui tirent ce chiffre vers le haut : ils sont plus de 62% à avoir un projet professionnel. Ce qui est plus étonnant encore, c'est que les étudiants des filières courtes professionnalisantes (IUT et STS) sont moins de 45% à avoir envisagé leur avenir professionnel. C'est là un paradoxe dont on pourrait se rassurer. Les étudiants de l'université, et en particulier ceux qui sont inscrits dans les cursus les moins professionnalisants, ne sont pas « perdus » : l'université, c'est fait pour ceux qui « savent où ils vont » (Bodin et Orange, 2013).

Dans ce cadre d'interprétation, on fait l'hypothèse que le projet professionnel est utile aux étudiants en ce qu'il permet de compenser le manque de professionnalisation de certaines formations supérieures. Dès lors, le projet professionnel devient un outil pertinent dans la mesure où il permet aux étudiants de définir un champ d'application précis à leurs

compétences générales. Le projet professionnel fait donc sens dans ce système d'études et est heureusement mobilisé à ce titre par les étudiants.

Cette explication du recours des étudiants littéraires au projet professionnel n'est pourtant pas tout à fait satisfaisante. Elle reste en effet très en surface de la manière dont la question du projet professionnel est envisagée par eux. Il se pourrait qu'une part de l'explication de la forte déclaration de projet professionnel chez les étudiants de l'université soit en réalité imputable à l'injonction au placement à laquelle ils sont plus que les autres soumis. La mise en place récente de modules de « projet professionnel de l'étudiant » dans la plupart des universités françaises s'insère dans un ensemble de dispositifs de professionnalisation de l'université (la généralisation des stages, la création des BAIPE, l'accompagnement vers l'insertion professionnelle après le diplôme...), symptomatiques de ce que C. Van De Velde décrit comme la logique française du « placement » (Van De Velde, 2008). Le projet professionnel est donc ambigu : certes, il peut être conçu comme une aide à destination des étudiants des formations peu professionnalisantes, mais dans le même temps, pour eux qui n'ont pas d'autre appui institutionnel fort face à l'insertion professionnelle, il peut revêtir un caractère d'obligation. Il convient donc de tenir compte de la manière avec laquelle les jeunes reçoivent cette commande.

Cette commande institutionnelle – et plus largement sociale – à définir un plan d'avenir professionnel peut s'avérer partiellement en contradiction avec des choix d'études guidés par le besoin d'une acquisition progressive de l'autonomie. Le temps des études peut être vu comme un moment « d'apesanteur sociale » (Mauger, 1998). Une partie de la jeunesse poursuit ses études dans une optique de « diffèrement » ou « d'expérimentation » (Galland, 1990) et souhaite justement retarder le moment de l'insertion professionnelle. Le projet professionnel et les obligations qu'il comporte sont alors « négociées » : les étudiants répondent formellement à l'injonction à se projeter mais tentent de sauvegarder des formes d'indécision vocationnelle.

4.1.1. Le paradoxe du projet professionnel

Selon un paradoxe déjà relevé (Verley et Zilloniz, 2010 ; Tenret, 2011 ; Bodin et Millet, 2011), il semble que l'existence d'un projet professionnel chez les étudiants évolue à l'inverse de leurs perspectives d'insertion professionnelles. Le tableau suivant présente le

taux de déclaration d'un projet professionnel ainsi que les possibilités objectives d'emploi des jeunes après le diplôme selon la filière d'études.

Tableau 4.1 : Projet et insertion professionnels selon la filière d'études supérieures

	Déclaration de projet professionnel <i>Étudiants qui déclarent avoir un projet professionnel précis (en %)</i>	Conditions réelles d'insertion professionnelle			
		<i>Taux d'emploi trois ans après la sortie (en %)</i>	<i>Temps moyen d'accès au premier emploi (en mois)</i>	<i>Taux de contrat stable (CDI et fonctionnaires, en %)</i>	<i>Salaires médians au premier emploi (en euros)</i>
IUT-STTS	44,6	84,1	2,74	22,1	1224
Université (sciences dures)	58,7	84,4	2,89	35,1	1450
Université (droit, économie)	55,0	82,7	3,02	33,5	1300
Université (Lettres et SHS)	62,1	77,3	3,13	23,9	1200
CPGE	39,7				
Ecoles d'ingénieur	44,3	96,5	1,22	49,8	2000
Ecoles de commerce	49,1	86,3	2,38	79,3	1736

Sources : enquête Conditions de Vie 2010 (OVE, 2012) pour la déclaration de projet professionnel. Enquête Génération 2007 (Cereq, 2011) pour les conditions d'insertion professionnelle. Diffuseur : CMH. Champs : étudiants en formation en 2010 pour la déclaration de projet professionnel. Étudiants sortis de formation en 2007 et interrogés en 2010 pour les conditions réelles d'insertion professionnelle. Il convient de remarquer que ce ne sont pas les mêmes étudiants qui sont interrogés dans la première et la seconde partie du tableau. Nous faisons en réalité l'hypothèse, relativement banale, de stabilité des chiffres d'insertion entre les générations d'étudiants, de sorte que les étudiants interrogés sur leur projet professionnel soient destinés à la sortie de leur formation à subir les mêmes conditions d'insertion que leurs prédécesseurs.

On observe que les études dont les performances d'insertion professionnelle sont les meilleures sont aussi marquées par des taux de déclaration de projet professionnel faibles. Par exemple, les ingénieurs, qui n'éprouvent pas de difficultés aux portes de l'emploi (96,5% d'insérés), ont paradoxalement tendance à négliger de formuler un projet pendant leurs études (seuls 44,3% de déclarants). À l'inverse, les formations les moins professionnalisantes comportent une proportion supérieure d'étudiants affirmant avoir un projet professionnel

précis. Les étudiants de lettres sont en effet à la fois ceux qui présentent le taux d'emploi, trois ans après la sortie des études, le plus faible (77,3%), et ceux qui déclarent le plus avoir un projet d'avenir professionnel (à plus de 62%).

Avant toute chose, il est nécessaire de débarrasser ce constat de ses éventuels effets de structure. Il est possible que dans le tableau 1, derrière ces chiffres ventilés par filières, se cache l'influence de l'âge ou du niveau d'études des étudiants. En effet, les filières à faible déclaration de projet professionnel sont souvent courtes (STS, IUT, CGPE), quand les filières les plus déclarantes sont longues (université). Or, il n'est pas absurde de supposer que les étudiants de niveau Bac+5, plus âgés et plus proches de la sortie de formation initiale, aient plus fréquemment que les Bac+2 un projet professionnel défini. Il convient donc de contrôler l'influence de l'âge et du niveau d'études afin de connaître l'effet spécifique de la spécialité de diplôme. On présente dans le tableau 2 les coefficients associés à la variable spécialité d'études dans la détermination de la probabilité de formuler un projet professionnel. Nous comparons les résultats de quatre modèles de régression logistique. Ce sont des modèles dits « emboîtés », car chaque modèle supplémentaire contient les variables indépendantes du précédent et en intègre de nouvelles.

Tableau 4.2 : Modèles emboîtés des chances de déclarer un projet professionnel et variation du coefficient associé à la spécialité d'études

Modèle	I	II	III	IV
<i>IUT/STS</i>	-	-	-	-
Sciences dures	0,462***	0,177***	0,316***	0,298***
Droit et économie	0,339***	0,059 (ns)	0,212***	0,165**
Lettres et SHS	0,640***	0,384***	0,552***	0,493***

Source : Enquête Conditions de Vie 2010 (OVE, 2012). Champ : étudiants en formation en 2010. Description des modèles : Modèle I : effet de la spécialité ; Modèle II : modèle I + niveau d'études poursuivi + âge ; Modèle III : modèle II + présence de stage dans le cursus ; Modèle IV : effet de la spécialité et variables de contrôle : sexe, PCS parents, mention au bac, niveau d'études poursuivi, âge, aspirations à la poursuite d'études, présence de stage dans le cursus, poursuite d'un emploi salarié.

On observe logiquement que les coefficients baissent entre le modèle I et le modèle II, c'est-à-dire après l'introduction des variables « âge » et « niveau d'études ». Une part de l'explication du projet professionnel, que l'on attribue, dans le tableau 1, à la spécialité de diplôme est bien liée en réalité à l'âge et au niveau (baisse des coefficients entre le modèle I et le modèle II). Pour autant, dans tous les modèles, de fortes différences liées à la

spécialité persistent. Elles sont mêmes renforcées au moment où l'on intègre la variable « stage », suggérant qu'une partie de ce que l'on impute au niveau d'études est en fait due à la présence de stage de fin de cursus. Nous donnons en annexe les résultats complets du modèle IV de régression logistique ; on peut y voir que l'effet de la spécialité est bien supérieur à celui du niveau ou de l'âge. La spécialité est donc déterminante dans le projet professionnel et son influence est contre-intuitive : contre toute attente, les littéraires se projettent plus dans l'avenir professionnel que les étudiants des filières courtes et professionnalisantes, des formations scientifiques, ou que les futurs ingénieurs.

Dans les représentations courantes comme dans les travaux sociologiques sur les étudiants, le rapport à l'avenir des étudiants des formations littéraires est souvent décrit comme plus distendu qu'ailleurs. Dans leur enquête sur les étudiants de lettres, Bourdieu et Passeron (1964) montrent combien ces derniers seraient victimes de « *l'illusion de l'apprentissage comme une fin en soi* » (p.93), et tendraient par là même à nier les fins que sert réellement l'apprentissage, à savoir l'accession à un emploi. Ces étudiants sont ramenés à la figure du « dilettante », qui donnerait une consistance propre à sa condition d'étudiant ; il ne l'entreverrait pas comme une étape vers un lendemain professionnel et se détournerait alors des desseins d'avenir. La baisse de la rentabilité professionnelle de ces filières, depuis les premiers travaux sociologiques des années 1960, ne semble pas changer les choses. Au contraire, les étudiants des filières littéraires, précisément parce qu'ils anticipent la dégradation des perspectives d'insertion, sont ceux qui valorisent le plus les aspects immédiats de l'expérience étudiante (Lévy-Garboua, 1976). Les études plus récentes sur les « manières d'étudier » dans différentes disciplines de l'enseignement supérieur confirment l'existence d'un rapport instrumental aux études moins prononcé chez les étudiants littéraires (Galland *et al.*, 1995 ; Millet, 2003 ; Garcia, 2010). Schématiquement, les formations littéraires semblent ainsi induire chez leurs étudiants des comportements de relâchement, d'éternisation de la vie étudiante et de fuite devant l'avenir. Comment, dès lors, comprendre qu'ils soient en réalité, au vu des tableaux précédents, les plus disposés à définir pendant leurs études un projet professionnel ? Plus généralement, comment expliquer le fait que la déclaration de projet professionnelle soit liée négativement aux possibilités professionnelles des étudiants ?

4.1.2. Le projet professionnel n'est pas utile partout

Parce qu'ils évoluent dans des espaces de l'enseignement supérieur aux logiques de professionnalisation différentes, les étudiants n'ont peut-être pas tous besoin de l'outil « projet professionnel ». Les étudiants des filières courtes et professionnalisantes que j'ai rencontrés manifestent en effet une certaine indifférence à l'égard du projet professionnel *explicité*. Dans la mesure où celui-ci est quasiment constitutif de leur formation, il s'impose presque avec « naturel ». Puisqu'elles sont très spécialisées, concentrées sur un domaine d'emploi précis, ces formations laissent peu d'espace au questionnement existentiel. L'entrée dans la formation signifie de fait l'engagement dans un projet professionnel :

« Quand je suis rentré dans mon BTS, c'est bon, j'avais signé, je pouvais plus être médecin ou vétérinaire ! (...) C'est sûr, ça décide de tout hyper tôt, mais au moins, on sait vers quoi on va, on se pose plus de question ! »
(Benoit, 22 ans, BTS tech de co)

Le projet est inhérent à la formation et, par conséquent, rares sont ceux qui ressentent le besoin de formaliser un plan d'avenir.

« Pendant mon BTS, j'ai jamais fait un vrai travail de définition de mon projet professionnel, c'est évident. (...) C'est quelque chose qui vient pas à l'esprit. D'abord parce que t'as déjà plein de choses à gérer au quotidien. Le rythme des cours, des devoirs, des exposés, en soi, c'est tellement prenant que tu penses pas à ce que... à ce à quoi ça pourrait t'amener. (...) Et puis en fait, c'est surtout que tu vas vers un but qui est déjà donné au début. J'veux dire, le premier jour où on est arrivés, on était attendus par l'équipe de profs qui nous a très bien dit ce qu'on ferait dans deux ans. (...) Y'avait même des anciens élèves qui étaient là pour témoigner de leur boulot. »
(Cécile, 21 ans, BTS commerce international)

Jules, quant à lui, juge le travail de définition du projet professionnel « pas opportun », « inutile ». S'il ne rejette pas le principe du projet professionnel, il considère cependant que celui-ci s'éprouve et se démontre par l'expérience professionnelle.

« J'ai pas vraiment eu à expliciter mon projet, il dépendait surtout de mes stages que j'allais faire, donc... T'attends, tu fais tes deux ans de boulot et tu vois les trois derniers mois où ça t'amène. Ce qui compte c'est vraiment le cabinet dans lequel tu rentres, c'est ça qui va décider de ce que tu vas faire. Et ça, tu peux pas trop agir dessus. (...) En gros, on avait pas face à nous une montagne de possibilités : c'était soit de la compta dans un cabinet, soit en auto-entrepreneur. Mais en fait c'est le même boulot. Mon projet professionnel, c'est le même,

c'est pas utile d'y réfléchir avant. (...) Du coup, je me suis jamais dit qu'il fallait que je réfléchisse sérieusement à mon projet professionnel, je me suis dit que ça viendrait avec le stage. » (Jules, 21 ans, BTS de comptabilité)

J'ai eu la chance de rencontrer Jules autour d'une discussion avec deux autres étudiants diplômés de cursus de langues. À un moment de la conversation, ces derniers en viennent à évoquer le travail de construction de leur projet professionnel fait dans les « cours de projet professionnel » obligatoires de leur formation. Jules ignorait l'existence d'un tel dispositif et n'en a pas compris immédiatement le sens : « Mais pourquoi vous deviez faire ça ? (...) Un projet ça vient avec le terrain quoi ! ». La réaction d'étonnement de l'étudiant de BTS face à la logique « déductiviste » du projet professionnel tel qu'il est théorisé dans les formations universitaires témoigne du fossé qui peut exister entre deux conceptions du projet professionnel. Pour les premiers, le projet professionnel est non pertinent, précisément parce qu'il est inhérent à la formation et qu'il s'objective à plusieurs moments du cursus (les stages fréquents en milieu professionnel) ; pour les autres, il renvoie à un travail discursif que l'on ne réalise nulle part ailleurs. On peut ainsi expliquer la faible déclaration de projet des étudiants des filières STS : parce qu'elle est profondément intégrée à la formation, la notion de projet professionnel, quand elle surgit hors d'un contexte pratique, apparaît pour eux terriblement abstraite et reste largement non questionnée. Immédiatement renvoyé au « terrain », souvent même confondu avec lui, le projet professionnel des jeunes issus de ces formations courtes ne se conçoit que dans l'espace de la pratique. On comprend dès lors que l'interrogation autour de la notion de projet professionnel ne fasse pas sens pour eux, ce qui explique le faible taux de projet professionnel présenté dans le tableau 4.1.

Dans les filières très sélectives mais non nécessairement marquées par des contenus de formation professionnalisants (pensons aux prépas, aux grandes écoles ou à Sciences po), le projet professionnel résulte des études. Il n'est pas, comme dans le projet des STS, inclus dans la formation, mais il y fait suite. Suivre la « voie royale », qui est une voie proprement scolaire, peut parfois suffire à tenir lieu de projet professionnel. F. Dubet montre bien comment se confondent parfois, pour ces jeunes, ceux qu'il nomme les « vrais étudiants », projet scolaire et projet professionnel (Dubet, 1994). En effet, puisque la très forte sélection scolaire à l'entrée de ces formations garantit au diplôme sa valeur marchande, il est rationnel pour l'élève d'une grande école de privilégier le travail scolaire présent, au

bénéfice et dans l'indifférence (ce qui n'est pas contradictoire) de son projet d'avenir. La projection virtuelle dans un avenir professionnel est supplantée par la stratégie d'accumulation immédiate de capital scolaire, dès lors perçue comme le gage d'une insertion facilitée. Si les étudiants des grandes écoles visent la poursuite de la scolarité la plus prestigieuse, cela ne signifie pas, pour autant, qu'ils ne s'en tiennent qu'aux aspects purement symboliques de l'excellence scolaire. Ils ne négligent pas, loin de là, ses dimensions utilitaires (Draelants, 2010). Ces étudiants connaissent les récompenses en termes d'emploi promises à la sortie de leur formation et les évoquent dans les raisons de leur choix d'orientation. Le fait est, néanmoins, que les voies d'accès à l'emploi passent pour ces jeunes en premier lieu par la réussite dans les études, par la sur-sélection scolaire, garante d'un effet de signal sur le marché du travail. Leur connaissance des promesses d'insertion dues à leur diplôme est fondée sur une évidence, parfois outrageusement exhibée dans les statistiques des salaires des anciens élèves, et ne se confond pas avec un véritable projet professionnel. Le projet professionnel à proprement parler se formera, le temps venu, de lui-même, comme conséquence logique de leur réussite scolaire.

Les deux cas précédents (celui des filières courtes professionnalisantes d'une part, des formations d'élite d'autre part) renvoient clairement au modèle adéquationniste de relation formation-emploi. La sélection des publics en amont, la présence de contenus d'enseignement très spécialisés, l'insertion sur un segment bien identifié du marché du travail, le recrutement des employeurs sur la base du diplôme garantissent à ces étudiants une correspondance rassurante de leur formation avec ses débouchés traditionnels. Ces formations incarnent l'idéal, très français, du « vocationnalisme intégré » (Verdier, 2010). Le projet professionnel ou la « vocation » sont de fait intégrés à la formation, ce qui, on l'a vu, ne rend pas indispensable les éventuelles interrogations des étudiants sur leur avenir professionnel.

Les étudiants des formations universitaires et, à plus forte raison des formations littéraires, sont confrontés à un problème tout à fait différent. Les contenus de leur formation sont généraux et marqués par une relative distance au marché du travail. Le lien formation-emploi y est logiquement plus relâché (Dumartin, 1997 ; Couppié, Giret et Lopez, 2005 ; Béduwé et Vincens, 2011). Il revient, dans ce cadre, à l'individu de « se vendre » sur un marché de la compétence et de construire son propre parcours d'insertion

professionnelle. L'activité de projection de soi est alors essentielle, et le projet professionnel se révèle être un outil *utile*. Cet étudiant, issu d'un cursus d'Histoire l'explique :

« Je vois bien les autres, ils font pas du tout ce travail-là de construction du projet professionnel. Nous c'est différent, en sortant de ton master d'Histoire, si tu veux pas être prof, t'as un milliard de projets qui s'offrent à toi. Certains diraient que t'as rien, mais c'est pas vrai, c'est mal comprendre ce qui se passe : on t'a donné des clés, à toi d'aller chercher les bonnes portes, en fait. (...) Mais faut faire le tri de ce qui est possible. Faut faire le boulot de construction du projet professionnel du coup. Enfin, on le fait pas pour toi à la fac, quoi, c'est un travail personnel de construction du projet professionnel. » (Fabrice, 26 ans, master d'Histoire)

Le projet professionnel permet donc à l'étudiant littéraire de donner une cohérence et une finalité professionnelle à son portefeuille de savoirs acquis en formation. C'est à ce titre que les syndicats étudiants réclament un suivi personnalisé dans la définition en cours d'études du projet professionnel à l'université⁴⁸. La notion de projet est donc associée à ce mode d'entrée dans l'emploi qu'est le régime généraliste. Les étudiants des formations générales de l'université ont par conséquent l'utilité du projet, ce qui tend à dénouer le paradoxe des déclarations mis en évidence plus haut.

4.1.3. Le projet professionnel comme injonction chez les littéraires

Pourtant, peut-on raisonnablement affirmer que les étudiants littéraires plébiscitent le projet professionnel parce qu'il leur est utile ? Sont-ils, par exemple, convaincus de son efficacité face aux difficultés d'insertion professionnelles qui sont censées les attendre ? N'y ont-ils pas recours parce qu'ils y sont plus que les autres « invités » ? D'un rapport d'utilité, il semble que les étudiants littéraires finissent par entretenir un rapport de *nécessité* avec le projet professionnel. Celui-ci n'est pas en réalité (qu') un « plus », il n'est pas de l'ordre du facultatif. L'inadéquation des études à l'emploi est la règle dans ces formations (Dumartin, 1997 ; Béduwé et Vincens, 2011⁴⁹). De plus, la probabilité de déclassement à la sortie des études est plus élevée (Jugnot, Epiphane et Calmand, 2010). Par conséquent, pour ces étudiants, l'absence de débouchés évidents comme l'éventualité d'un déclassement à l'insertion professionnelle font du projet la seule alternative, l'unique

48 C'est une revendication de l'UNEF depuis 1994.

49 Ces auteurs construisent un indice de concentration des débouchés pour une formation donnée. Ils montrent que les étudiants d'AES s'insèrent sur un spectre d'emploi plus large que ceux issus des formations scientifiques.

promesse d'avenir, une sorte de passage obligé. Plus que les autres étudiants, ils sont contraints à prendre position sur cette question du projet.

De nombreux auteurs ont mis en avant les ambiguïtés de la notion de projet, qui, en même temps qu'elle accorde aux individus une forme d'autonomie, n'en est pas moins contraignante (Ehrenberg, 1991). Sujet de la modernité, l'individu a désormais accès à l'individualité. Par l'intermédiaire de « modèles » de conduite (le sportif, l'entrepreneur) qui tendent à devenir dominants dans une société qui valorise l'autonomie, l'individu est supposé capable de « s'autodéterminer ». Répondant à une logique similaire dans le monde du travail, d'autres auteurs relèvent le développement depuis les années 1960 des techniques d'action sur soi dans le management (Boltanski et Chiapello, 1999). C'est dans ce cadre que la notion de projet s'épanouit. Elle est au cœur de la mythologie de l'autoréalisation dans la mesure où elle ouvre la possibilité aux individus de « se fabriquer ». Pourtant, le déclin du destin imposé et son remplacement par la norme d'autonomie ont un prix : parce que, partout, l'action légitime se réfère à l'autodétermination, elle prend dès lors un *caractère d'injonction*. « L'individu conquérant est en même temps un fardeau pour lui-même » (Ehrenberg, 1998). La notion de projet est donc fondamentalement ambiguë : elle est à la fois un dispositif de construction de soi, mais prend également part à un système de contrainte à l'autonomie.

Les jeunes reçoivent le projet professionnel parfois plus comme une injonction que comme un outil d'aide à la définition de soi dans l'avenir. L'analyse des entretiens fait ressortir la manière dont ils sont perpétuellement tenus de justifier d'un plan pour l'avenir. « Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? » ; « Tes études ? Oui, mais pour quoi faire après ? T'y as pensé ? ». Il est possible d'identifier trois grands impératifs de justification auxquels sont sujets les étudiants : l'impératif familial (les parents demandent « des comptes »), l'impératif social (qui se manifeste plus généralement dans les interactions de face à face) et enfin l'impératif institutionnel (de la part de l'université et des structures d'insertion professionnelle). On comprendra ainsi pourquoi le projet professionnel devient indispensable pour les étudiants littéraires.

La relation de l'étudiant avec ses parents suit un modèle bien particulier en France, celui de l'indépendance financée (Van de Velde, 2008). L'approche comparative des modes d'entrée dans la vie adulte en Europe révèle en effet la position intermédiaire de la France en la matière. Proches du modèle scandinave dans la valorisation précoce de l'autonomie, les étudiants français restent néanmoins attachés financièrement au foyer familial d'origine. Les jeunes gagnent tout d'abord une marge d'autonomie évidente en ce qui concerne le travail réclamé par les études. Les parents, dépassés par les règles et les attentes de l'université, n'ont plus de prise sur l'assiduité et le sérieux fourni par leurs enfants. Élodie (licence de LLCE Anglais) me confiait avoir caché à ses parents ses insuccès aux premières sessions des examens. « Tant que ça passe à la fin, tant que j'avais mon année au rattrapage, ils avaient pas besoin de savoir ! C'est mon affaire ! ». En outre, l'indépendance résidentielle, qui domine les trajectoires étudiantes françaises, renforce la rupture avec la famille.

Pourtant, l'indépendance des étudiants n'est pas sans contrepartie dans la mesure où les parents sont les premiers financeurs des études de leurs enfants. 55% des étudiants bénéficient d'une aide financière familiale et 16% ne vivent que sur cette ressource ; à l'inverse, seuls 10% des étudiants s'autofinancent (Cordazzo et Tenret, 2011). Les parents sont donc à la fois ceux qui assurent au premier chef les conditions matérielles des études de leurs enfants, tout en restant ignorants des circonstances exactes de leur déroulement. C'est dès lors en toute légitimité et, le plus souvent, en toute bienveillance, qu'ils « demandent des comptes » à leurs enfants. La relation qu'entretient Noémie avec sa famille est exemplaire du « contrat moral » implicite qui lie les étudiants à leurs parents.

« J'y ai eu droit à la question : "t'as une idée de ce que tu feras ensuite ?" à la maison, ça c'est sûr. Enfin bon, ils s'inquiétaient, c'est normal, ils voulaient bien faire. C'est pas intentionnel, c'est pas méchant de leur part, au contraire. Mais c'est fatigant d'avoir à répondre tous les dimanches à la même question ». (Noémie, 26 ans, master de communication)

Noémie explique qu'il existe une « obligation » qualifiée de « normale » ou « logique », selon laquelle l'étudiant doit rassurer ses parents sur l'état d'avancement de sa réflexion sur les débouchés d'une formation qu'ils lui payent. Il est de plus tout naturel que

des parents se soucient de la réussite de leur enfant. Néanmoins, Noémie reconnaît que la question, tant attendue, et dont la répétition (« tous les dimanches ») est « fatigante », l'a conduite à l'esquive :

« Je leur répondais que ça recrutait pas mal dans la communication culturelle, notamment à la mairie de B. Je connaissais bien une fille qu'avait trouvé là, à la mairie, et avec le même master que moi, mais bon, je savais que ça serait pas aussi facile... Disons que c'est un moyen de s'en tirer à bon compte. (...) Ils [ses parents] ne se rendent pas compte de comment ça marche. Comment c'est pas possible de construire ton projet d'avenir professionnel si t'es à la fac. (...) Le deuxième truc, aussi, c'est qu'ils ne connaissent pas du tout les règles de la fac, son fonctionnement. Ils sont super crédules et ils me font confiance. Enfin non, c'est pas qu'ils sont crédules, mais c'est juste qu'ils ont pas la possibilité de faire autrement que de me faire confiance, ils peuvent pas apprendre ce qui se passe à l'université autrement que par moi ». (Noémie)

C'est cette asymétrie informationnelle décrite par Noémie qui crée chez les parents le besoin de demander des comptes. Quant à eux, les jeunes sont soumis à l'exercice répétitif de justification de leur projet professionnel et trouvent des réponses bricolées et partiellement insincères pour tempérer les inquiétudes de leurs parents.

L'impératif social

De manière plus diffuse, les jeunes sont également amenés à se justifier sur leur avenir dans les interactions de face à face. En tant qu'étudiant, par définition en devenir, c'est tout naturellement qu'ils sont interrogés dès les premiers moments de la rencontre sur leurs ambitions professionnelles. Dans les interactions banales, E. Goffman souligne la nécessité impérieuse de rendre nos intentions compréhensibles aux yeux d'autrui (Goffman, 1987). Face à ce qui pourrait apparaître opaque ou imprécis, nous nous efforçons de clarifier nos intentions, d'en purifier le contenu, que ce soit par la simplification ou par le mensonge. Parmi les entretiens, le cas de Fabrice permet d'illustrer au mieux ce problème. Fabrice a obtenu un master d'histoire il y a trois ans. Il a passé le CAPES (le concours d'enseignant du second degré) une fois, a échoué, et s'est rendu compte, devant la difficulté, que « ce n'était pas pour [lui] ». Il continue de le passer néanmoins chaque année « pour voir, on sait jamais, avec de la chance ? ». Il travaille en même temps en CDD à temps partiel en tant que vendeur dans une entreprise de grande distribution de produits culturels. Il

aimerait trouver un emploi stable dans le domaine, comme vendeur ou éventuellement comme chef de rayon, dans cette entreprise ou dans une autre.

« Quand je rencontre quelqu'un, je dis que je passe le CAPES, c'est plus simple. (...) Tout le monde comprend tout de suite et personne ne vient me tirer les vers du nez en me disant "T'as fait un master pour être vendeur ? Et ben dis-donc !" (...) C'est un truc super fréquent, ça peut paraître bête, enfin anecdotique, quoi, mais en fait c'est lourd à force. (...) Je sais pas, on a l'impression qu'il faut pour les gens que tu sois cohérent avec tes études. Ça les angoisse que tu sois pas en train de travailler dans la voie que t'avais choisie, ou que t'as fait trop d'études pour le job que tu veux faire. Ils se disent "il est pas clair dans son projet". (...) Tu vois, y'a un truc très suspicieux là-dedans ». (Fabrice)

Fabrice redoute que ses ambitions ne soient pas comprises par les autres personnes, dont il pense a priori qu'elle ne tolèrent pas l'inadéquation des études au domaine d'emploi choisi. Dans ce cadre, le but du projet professionnel « alibi » est donc de trouver un raccourci acceptable, facilement défendable et compréhensible pour les autres, de manière à détourner la pression au projet professionnel. L'impératif de justification que subit l'étudiant le dispose à simuler sa normalité, afin de ne pas « perdre la face ». Ce qui est présenté comme un « projet », c'est à dire, littéralement un jet de soi dans l'avenir est donc en réalité une esquive devant ce dernier. Dans le cas de Fabrice, la pression à se projeter provoque certes de la déclaration de projet mais il n'est pas évident que celle-ci corresponde à un projet qui soit de nature à organiser ses décisions d'avenir.

L'impératif institutionnel

La demande de projet émane enfin des institutions d'insertion professionnelle des étudiants, et au premier chef l'université. Depuis la rentrée 2008, les modules de « construction du projet professionnel » s'invitent fréquemment dans les cursus de premier cycle. Il s'agit généralement – même si leurs modalités varient selon les établissements – de cours obligatoires, souvent sanctionnés par une note. L'obligation de présence et l'évaluation donnent la mesure du caractère impératif de la demande institutionnelle de projet. Les jeunes que j'ai rencontrés, sortis il y a peu de l'université, n'ont pas tous eu affaire à ce dispositif. Cependant, l'injonction au projet professionnel existait en leur temps déjà sous d'autres formes. Ainsi Xavier évoque-t-il son passage devant une commission de sélection à l'entrée en première année de STAPS :

« C'était pas une commission qui pouvait t'empêcher de t'inscrire, je crois qu'ils ont pas le droit de toute façon, mais c'était surtout pour vérifier si t'étais pas là en touriste. Ils m'ont demandé pourquoi je voulais faire ces études et ce que je voulais faire quand j'aurai mon diplôme. (...) Toi tu sors de Terminale, t'es un gamin et on te demande ce que tu veux faire de ta vie... J'avais préparé un speech, c'est normal, je pense que ça les a convaincu de me prendre ! Enfin, franchement j'avais pas trop d'idées en vrai. (...) Tu vois, je sais même plus ce que j'avais dit, c'est pour dire, j'étais pas dans un vrai projet ». (Xavier, 23 ans, licence STAPS)

Xavier pratique le double discours : par son « speech » devant le jury, il se met en conformité avec l'exigence de projet, tout en sachant qu'au fond, il n'a pas encore de « vrai » projet. Devant l'impératif de justification d'un projet professionnel, les jeunes improvisent, se débrouillent, contournent la commande tout en y répondant formellement. D'une manière similaire, Christophe (licencié de sciences de l'éducation) a été invité à « faire parler son expérience de terrain », acquise au cours d'un stage de pré-professionnalisation en contexte scolaire :

« On a fait un stage d'une cinquantaine d'heures à l'école primaire. En gros, on surveillait la récré avec les enseignantes et on allait aider les petits quand ils étaient en autonomie dans la classe. Le reste, c'était de l'observation pure. C'était bien quand même, mais j'avais pas grand chose à en dire. Cinquante heures c'est rien ! (...) Du coup, c'est très dur d'écrire dessus. En plus on attend un peu de toi que *tu dises pourquoi, au vu de ton stage, tu veux maintenant faire ce métier*. Pas facile ! Mais bon ça a pas été catastrophique, j'ai sauvé les meubles, j'ai eu mon 12 à la fin ! » (Christophe, 22 ans, licence de sciences de l'éducation)

Christophe a beaucoup de recul sur les exigences de son mémoire de stage. Il a en effet tout à fait intégré la commande institutionnelle et explique les difficultés qu'il éprouve à y répondre, compte tenu de la faible part horaire consacrée à la « pré-professionnalisation » dans son cursus. Pourtant, face à la nécessité – implicitement présente dans le mémoire – de justifier d'un projet professionnel, Christophe se conforme en surface à la norme de projection. La réponse de l'étudiant à cet impératif de justification ne ressemble donc pas à une grande décision vocationnelle. Il semble au contraire qu'elle doive plutôt être comprise comme une réaction pragmatique à une injonction à se projeter. En effet, Christophe ne s'illusionne pas sur sa capacité à définir un véritable plan de carrière. Il affirme très clairement que son objectif est plus modeste et consiste à trouver le moyen de « sauver les meubles », c'est-à-dire d'obtenir un aval minimal de la part de l'institution universitaire. L'existence même de ces stratégies de contournement (celle de Xavier comme

celle de Christophe) permet de prendre conscience de l'existence d'une commande institutionnelle.

Le projet professionnel n'est pas reçu que comme un outil d'aide à la préparation de l'avenir. Dans les formations peu professionnalisantes, il est même perçu comme une injonction. Une des stratégies mise en place par les jeunes pourrait donc consister à répondre formellement à cette injonction en donnant les premiers gages d'un engagement dans un projet professionnel. C'est peut-être ainsi que l'on peut expliquer le taux élevé de déclaration de projet professionnel dans les spécialités littéraires de l'université. Plus fréquemment invités à justifier de leur plan pour l'avenir que les autres, les étudiants de lettres et de sciences humaines ont plus tendance à formuler un projet professionnel. On perçoit cependant que ces projets professionnels, par leur imprécision et dans la mesure où ils n'enclenchent pas systématiquement chez les jeunes des démarches les conduisant vers l'emploi, ne sont pas tout à fait en accord avec l'injonction au projet professionnel. Peut-être que leur projet professionnel est volontairement imprécis, justement parce qu'ainsi il préserve la logique d'expérimentation, fondamentale dans l'expérience des études.

4.1.4. Le projet professionnel et la logique d'expérimentation

La jeunesse étudiante, ou, à tout le moins, la jeunesse étudiante engagée dans les formations les moins finalisées professionnellement est donc soumise à une injonction à s'insérer. Dans son étude comparative des systèmes d'entrée dans l'âge adulte, C. Van De Velde relève comme caractéristique typiquement française la pression institutionnelle à « se placer » (Van De Velde, 2008). Les parcours d'études sont en effet écrasés par l'idéal de linéarité et de promptitude : les études doivent suivre un cours fixe, éviter les tâtonnements ou les retours en arrière, et insérer le plus vite possible. L'enjeu de la professionnalisation des études est en effet évoqué en France avec plus de gravité qu'ailleurs (Verdier, 2010 ; Charles 2014). De plus, les choix d'orientation, déterminés tôt, s'avèrent souvent irréversibles compte tenu du fort cloisonnement disciplinaire de notre système d'études supérieures (Cam, 2009). Les individus interrogés par Van De Velde évoquent à ce propos, presque poétiquement, leur difficulté « à corriger l'avenir ». Dans ce cadre, le projet professionnel, si l'on accepte de le repenser comme une pression au choix précoce (et non

seulement comme un accompagnement vers l'emploi), prend une place de poids au sein de ce système anxigène.

Pourtant, malgré la force de la commande à « se placer », le temps des études est aussi celui de « l'expérimentation » (Galland, 1990). Les jeunes revendiquent une « non-urgence », reconnaissent goûter avec plaisir à certaines formes de liberté éphémère. Le temps des études a ceci de particulier qu'il est à la fois affranchi de la tutelle morale des parents tout en étant encore tenu à distance des responsabilités sociales : il est un moment « d'apesanteur sociale » (Mauger, 2005) qui n'existe que par le diffèrement de toutes les formes d'engagement, professionnel ou familial. Comme les jeunes hésitent à rentrer dans la vie de couple stable, « être en couple, mais sans se prendre la tête », ils espèrent aussi retarder l'entrée sur le marché du travail. À l'urgence de l'insertion professionnelle, les étudiants préfèrent souvent la période qui la précède, ses plaisirs, ses découvertes, ses expérimentations.

« Pour moi, aller à la fac, c'était aussi sortir du lycée et de son rythme plan-plan. Les années lycée, t'es quand même un peu enfermée dans l'adolescence, j'avais les parents sur le dos, on a cours tout le temps, on a la pression du bac à la fin de l'année. Non, quand je me retourne, je me dis, ça a été une libération l'entrée à la fac. (...) Je me souviens la première fois que j'ai pris ma voiture pour aller comme une grande en cours. C'est nouveau et tu fais vraiment l'expérience de la liberté. (...) Tu veux aussi pas précipiter les choses. Justement, tu découvres une nouvelle vie, j'ai envie d'en profiter. J'ai des copines qui ont fait une prépa littéraire et qui sont aujourd'hui à Sciences-Po. Les premières années elles faisaient que bosser. Elles ont pas du tout profité de ces années qui sont trop *cool* et trop importantes en même temps. Pendant qu'elles bossaient le soir, moi je sortais, je rencontrais du monde. Pendant les vacances ou pendant l'été je voyageais ; elles, elles étaient encore sur leurs bouquin et dans leur stress. (...) J'étais pas dans mes études pour penser tout le temps à ce que je ferais plus tard. Les études, c'est pas ça. Tu profites pas si c'est ça. ». (Emilie, 22 ans, master 1 d'histoire)

Le temps des études est ici décrit par Emilie comme « libérateur ». Il est associé à l'accès à de nouvelles libertés et acquiert le statut d'étape à part entière du parcours de vie pour les jeunes. Emilie oppose bien ici les études au temps du lycée, celui où l'on est enfermé dans l'adolescence, où l'on est à la fois contraint au travail (« la pression du bac ») et privé de la possibilité de se rendre autonome (« les parents sur le dos »). Mais Emilie sépare aussi de manière tranchée les études et l'emploi. Études et emploi appartiennent à deux univers distincts, deux temps différents du parcours de vie. Les jeunes insistent sur la nécessité de pas « précipiter les choses », de ne pas introduire trop tôt les préoccupations

d'avenir, au risque de perdre ce qui fait la spécificité des études (« les études c'est pas ça »). La jeunesse étudiante ne doit donc pas toujours être perçue selon son versant sinistre. Il existe une expérience heureuse des études ordinaires, qui fait du retard d'insertion dans l'emploi non une contrainte subie, mais plutôt une forme de réalisation.

Au cœur de l'expérience étudiante ordinaire, il se crée alors une tension forte entre d'une part l'exigence institutionnelle et sociale du placement rapide, et, d'autre part, l'aspiration à la non-urgence des jeunes eux-mêmes (Maunaye, 2013). C'est probablement cette tension qui permet de comprendre le sens exact de la déclaration de projet professionnel chez les étudiants de masse. Certes ceux-ci formulent, plus que les autres, une réponse formelle à l'injonction à se projeter (ils y sont aussi plus soumis), mais cette injonction n'exclut pas la préservation d'une indécision professionnelle. Les déclarations de projet ont une nature ambiguë : elles ont une façade officielle, qui permet de répondre à l'injonction au placement, mais elles n'enclenchent pas nécessairement tout un ensemble d'engagements envers l'avenir que pourtant le projet professionnel devrait supposer. Elles servent alors à réduire la dissonance entre l'injonction institutionnelle et sociale au placement et le désir de diffèremment.

Evoquons un dernier cas illustrant cette idée. Johanna a suivi un cursus de sociologie. En fin de 4ème année, elle décide d'intégrer le master 2 professionnel dans la même discipline et la même structure. Cependant, pour la première fois, le passage dans l'année supérieure n'est pas automatique : il faut « motiver » sa demande. Johanna rédige donc une lettre de motivation, dans laquelle elle perçoit bien qu'on attend qu'elle formalise un projet d'avenir :

« Evidemment, ils veulent quoi quand ils te demandent cette lettre ? Bah que t'aies un projet professionnel. Alors j'ai un peu réfléchi, j'ai cherché des trucs sur internet et j'ai trouvé un peu en catastrophe : j'ai pensé à l'expertise sociologique dans les ONG. L'idée me plaisait bien et ça correspondait à des débouchés possibles du master ». (Johanna, 24 ans, master pro de sociologie)

Ce qui l'attire dans ce projet, c'est de pouvoir concilier son cursus avec, elle me le confiera à un autre moment de l'entretien, ses « exigences éthiques dans [son] boulot ». Pourtant, au delà de son aspect attrayant, l'idée de projet de Johanna reste volontairement imprécise :

« C'est un monde que je connais pas encore l'expertise sociologique, donc c'est bien normal, je peux pas me prononcer sur un truc que je connais pas encore, ça serait pas crédible. Non, le but c'était surtout de montrer que je m'intéressais à quelque chose, que je voulais pas aller là parce que j'avais vu de la lumière. Fallait que je montre que j'avais une idée de ce que j'allais faire de ce master. Ils veulent pas des étudiants, ils veulent des futurs pro, surtout en master pro. (...) Et puis c'est aussi qu'en vrai, j'avais pas vraiment encore d'idée très très précise de ce que je voulais faire. Moi je voulais surtout continuer mes études et finir mon master, normal, je voulais finir mon diplôme. (...) C'est important, ça donne un vrai diplôme fini, personne ne t'embauche avec un M1, le master pro, c'est une vrai plus pour le CV. Mais en vrai, je voulais surtout faire une année d'études en plus, je me voyais pas finir à la fin du M1, j'étais pas préparée psychologiquement ! Alors je suis restée un peu floue sur mes intentions ». (Johanna)

Le projet de Johanna reste virtuel et volontairement vague dans ses modalités concrètes. Insistons bien sur ce point : son projet n'est pas irréaliste dans le sens où il convient tout à fait aux prétentions « normales » d'une diplômée de sociologie. Elle porte d'ailleurs une attention particulière à la vraisemblance de son projet. Cependant, Johanna formule un projet dont elle avoue qu'il devance l'état réel de ses anticipations d'avenir (« j'avais pas encore d'idée précise ») et dont elle ne cache pas le caractère bricolé (« trouvé en catastrophe »). Malgré sa forme « fermée », aboutie, gravée dans le marbre d'une lettre de motivation officielle, le projet professionnel de Johanna est en réalité très ouvert à l'avenir. Sa fonction première n'est pas de précipiter l'étudiante dans un avenir professionnel, mais, au contraire, de lui permettre la poursuite d'études non finalisées (« je voulais continuer mes études »).

Il faut bien comprendre le problème comme il se pose à ces jeunes : issus de formations peu professionnalisantes, ils sont constamment rappelés à l'impératif de projection ; mais ils cherchent, dans le même temps, à préserver leurs distances avec l'avenir. Or, la formulation d'un projet prudent et approprié à son rang scolaire, même s'il est flou, permet précisément à l'étudiante de concilier ces exigences contradictoires : elle lui permet de poursuivre ses études et satisfaire ses aspirations au diffèrent d'une part, tout en entretenant, d'autre part, une adhésion de surface à la logique du projet. C'est donc paradoxalement le maintien d'un rapport indéterminé à l'avenir que visent les jeunes au travers de la déclaration de projet professionnel.

Finalement, les deux hypothèses d'utilité et de nécessité, plus complémentaires que concurrentes, semblent se combiner pour expliquer la déclaration de projet professionnel des étudiants littéraires et, au-delà, leur rapport à l'avenir.

Dans le modèle de l'adéquation, dans lequel se situent les formations à finalité professionnelle immédiate, le projet professionnel fait partie intégrante de la formation et d'une certaine façon, l'étudiant n'a pas le besoin de s'en préoccuper. Dans le modèle généraliste, représenté de façon exemplaire par les formations littéraires, l'étudiant se doit au contraire de construire son parcours d'insertion professionnelle, à partir des savoirs généraux acquis pendant les années d'études. On comprend dans l'évidence pourquoi la notion de projet professionnel fait sens dans ces formations. Il devient nécessaire de donner une direction professionnelle à des savoirs non immédiatement valorisables sur le marché du travail. Le projet professionnel est donc un outil associé à un régime particulier de relation formation-emploi, et c'est ce qui explique naturellement la plus forte propension des jeunes issus des formations universitaires à déclarer y avoir recours. La définition d'un projet professionnel est d'ailleurs une activité assez banale dans les pays où la convention généraliste domine (Verdier, 2010).

Cependant, il ne faut pas négliger le fait que le projet professionnel prend place à l'intérieur d'un système d'enseignement supérieur régi par une logique de placement : une formation doit servir immédiatement à insérer. Le modèle adéquationniste reste donc pensé comme un idéal (Tanguy, 2002), si bien que les jeunes insérés dans un modèle généraliste apparaissent en décalage avec les attentes dominantes. Leur régime d'études, qui n'intègre pas de façon inhérente de finalité d'emploi, réclame de fait une précision progressive de l'avenir professionnel. Pourtant, l'urgence du placement, soutenable dans le système d'études adéquationniste, leur est aussi signifiée. C'est en ce sens qu'il faut comprendre les « demi-formulations » de projet professionnel chez les étudiants littéraires. Elles permettent de concilier une conformation de surface aux attentes institutionnelles, tout en ménageant des espaces nécessaires d'indécision.

4.2. Les pratiques studieuses et le souci prioritaire de l'instant

La déclaration de projet professionnel se présente en fait comme une sorte de « refuge » face à l'injonction à se projeter. Nous voudrions montrer à présent que, selon un paradoxe similaire, les pratiques studieuses sont elles aussi en rupture avec le souci de l'avenir. On aurait tendance à confondre le sérieux scolaire avec une forme d'activité de prévision de l'avenir : le bon élève devrait avoir des qualités naturelles d'anticipation. Or, en réalité, le travail universitaire de l'étudiant (le travail régulier de révision, la mise en « fiche » des cours, le bachotage) est bien souvent en concurrence directe avec l'anticipation de l'avenir : soumis à un ensemble de contraintes de travail de court terme, l'étudiant a du mal à se projeter à long terme. Face à un futur plein d'incertitudes, les petits objectifs intermédiaires apparaissent donc rassurants et l'étudiant aura tendance à s'y réfugier ; ils ont néanmoins la particularité d'évincer les questionnements plus fondamentaux sur le projet d'avenir de l'étudiant.

Autrement dit, c'est l'incertitude des perspectives d'avenir associées à ce type de formations qui précipite les jeunes dans le travail immédiat, intellectuellement déconnecté de ses finalités professionnelles. D'autres auteurs expliquent le rapport ténu des étudiants littéraires à l'avenir non par l'incertitude des fins professionnelles de leur formation, mais par *l'incertitude des moyens* (Dubet, 1994 ; Coulon, 1997 ; Felouzis, 2001). Les étudiants ne sont pas seulement ignorants de ce que la période d'insertion post-diplôme leur réserve (incertitude des fins), ils sont aussi peu assurés des modalités de la réussite à l'université (incertitude des moyens). S'ils ne peuvent pas savoir *a priori* quels seront les débouchés professionnels de leur diplôme, ils ne savent pas toujours non plus comment le conquérir. Ils développent donc des « techniques », des « recettes » de la réussite pendant le cursus parmi lesquelles le travail régulier, qui « colle » au cours, prend une place prépondérante. De façon plus magique que technique néanmoins, ces recettes de la réussite semblent rassurer les jeunes sur leur avenir. Comme le salut du protestant passe par le travail intramondain, les étudiants voient dans le travail scolaire une manière de se soulager des angoisses d'un avenir incertain. Qu'elles servent à réduire l'incertitude des fins ou l'incertitude des moyens, les techniques de travail rapprochent les jeunes de leurs études

comme le myope de sa feuille, et les détournent donc de certaines formes de projection intellectuelle dans l'avenir.

4.2.1. Donner une consistance propre aux études

Pour les étudiants du régime généraliste, les études sont-elles poursuivies pour une nécessité ultérieure et supérieure d'emploi, ou sont-elles, en elles-mêmes, un but suffisant ? Les entretiens menés auprès des diplômés, sortis de formation, donnaient fréquemment à entendre des récits critiques de l'illusion, entretenue par l'institution, selon laquelle les études suffisent. J'ai pu remarquer que les jeunes prenaient souvent le soin dans l'entretien de « dramatiser » leur ignorance d'avant l'obtention du diplôme et de faire apparaître la sortie des études comme un moment de révélation (« Avant, on savait pas, pendant tes études, on te dit rien, on croyait que ça suffirait ; maintenant, on sait et on regrette »). C'était là, en partie peut-être, une façon pour eux de retourner la responsabilité des difficultés d'insertion, en faisant du manque d'information véhiculé par le système d'enseignement supérieur la cause de leur situation. Même si cette analyse ordinaire est loin d'être fausse, cela a constitué un obstacle dans le traitement des entretiens, dans la mesure où j'étais incapable de savoir précisément si leur discours relevait de la reconstruction narrative ou s'il était sincère et valable malgré son caractère rétrospectif. C'est pour cette raison que j'ai souhaité en plus rencontrer des étudiants encore en formation pour comprendre leur conception des études. J'ai alors pu entendre une façon de se raconter moins « travaillée » et moins désillusionnée.

« Mon but, c'est d'avoir un master, après, on verra... Je sais pas si ça suffira, mais j'en suis pas là, la route est longue encore ! (...) Pour l'instant, j'ai déjà de quoi m'affairer, c'est des questions qui se règlent au moment du master, je suppose. L'an prochain, on aura déjà des choix de spécialité à faire, ce sera déjà un gros moment de décisions. Mais je m'imagine pas déjà réfléchir à ce que je ferai après la fac. » (Sylvia, 2ème année de lettres modernes)

« Pour l'instant ça me plaît bien, je vois pas pourquoi je changerais de voie, si c'est la question. Je vais aller jusqu'au master et ensuite je verrai bien, il y a peut-être des passerelles pour aller dans une voie plus professionnalisante ? (...) Pour l'instant, après j'en sais rien, mais je suis pas pressé de m'insérer. Je veux dire que ce que me donnera mon cursus en termes de boulot, c'est pas vraiment mon problème en ce moment. Après tout,

je suis là, je peux plus revenir en arrière, maintenant le seul truc que je vais faire, c'est bosser à fond pour réussir le mieux possible... après *in ch allah* ! » (Mickaël, 3ème année de philosophie)

Les étudiants en lettres poursuivent leurs études pour ce qu'elles sont et non pour ce qu'elles rapportent. Sylvia considère être « trop loin » du moment crucial de définition de son avenir et préfère se donner d'abord un objectif scolaire : obtenir son master. Elle envisage donc un « après », mais juge trop précoce le fait de le décider aujourd'hui. Mickaël, quant à lui, ne montre pas d'empressement à sortir de formation initiale. La fin de son master ne sera pas forcément une porte d'entrée dans l'emploi, mais peut être le début d'une nouvelle formation. Ces deux témoignages tendent à mettre en évidence le statut autonome qu'ont les études vis-à-vis de leurs conséquences en termes d'emploi dans les raisonnements étudiants. Cette disposition des étudiants à donner une consistance propre aux études a souvent été assimilée à une forme de duperie sociale. Les publics de la démocratisation seraient « trompés » : ils se contenteraient dans un premier temps des bénéfices symboliques liés à l'accession à un certain niveau d'études quand les modifications avales de la relation formation-emploi déprécierait, à leur insu, la valeur de leurs certifications nouvellement acquises (Bourdieu, 1978). Récompensés de leurs efforts scolaires en « monnaie de singe », ces publics resteraient incapables de tisser un rapport instrumental aux études.

Cette image des étudiants est en partie fausse. Tout d'abord, les jeunes ne sont pas tout à fait dupes de la capacité de l'université à leur fournir un passeport pour l'emploi : Elise Tenret relève le scepticisme des étudiants vis-à-vis de la logique méritocratique (Tenret, 2011a). De plus, certains travaux insistent sur le nivellement des aspirations scolaires dans toutes les catégories sociales (Poullaouec, 2007). Les étudiants issus des classes populaires ne s'excluent plus des scolarités longues et rentables et entretiennent donc eux aussi avec l'école un rapport instrumental.

« [Les possibilités d'emploi ouvertes par le diplôme poursuivi], ça compte beaucoup, je dirais que c'est même un des premiers trucs quand tu choisis tes études. Par exemple, j'aurais jamais fait un cursus de philo sec après le bac sans passer par la prépa. (...) Oui, la prépa, c'était en quelque sorte une garantie. » (Antoine, master de philosophie, a suivi deux années de classe préparatoire littéraire après le bac)

Néanmoins, tout en entrevoyant (ou en espérant) les bénéfices professionnels des formations dans lesquelles ils s'engagent, il se peut que ces jeunes négligent de mettre en place d'autres stratégies de placement que celle de réussir son diplôme.

« Par contre, c'est vrai qu'une fois rentré en prépa, une fois que j'étais persuadé d'avoir fait le bon choix, je me suis laissé un peu porter par le rythme des cours... et... par l'objectif concours. C'est un choix qui est fait, qui est sûr. Tu passes pas ton temps tous les matins à réfléchir à ton avenir et à refaire tous tes plans. Non, t'avances à partir de ça, tu te fais guider par tous les cours, les disserts à la maison, les devoirs à réviser et tu laisses ces questions d'avenir pour plus tard. » (Antoine)

De même, les jeunes suivis par Stéphane Beaud (2002) sont bien concernés par leur avenir professionnel : ils voudraient s'arracher à l'usine et finir « derrière un bureau ». Ils ne s'interdisent pas non plus de poursuivre leurs études le plus longtemps possible. Mais en réalité, une fois entrés à la fac, ils perçoivent les études comme un moyen, suffisant à lui-même, de réussir socialement. Ils finissent donc par conférer aux études la force d'un objectif en soi, et non d'un moyen pour conquérir une position sociale par la suite. Ainsi, tout en tissant un rapport instrumental aux études (je fais des études *pour* finir derrière un bureau), les jeunes tendent à leur donner une consistance propre et à les poursuivre pour elles-mêmes.

Quelle est la priorité des étudiants ? Trouver un emploi ? Réussir ses examens ? Pourquoi pas les deux ? D'un point de vue objectif, en effet, la réussite scolaire est statistiquement liée à une insertion professionnelle de qualité. Il est donc rationnel de fournir un effort scolaire plus intensif pour espérer s'insérer. Mais ce que tendent à démontrer les entretiens menés auprès des étudiants, c'est que l'objectif de réussite scolaire prend progressivement une place hégémonique dans les raisonnements des jeunes, qui finissent par ne plus se préoccuper de l'avenir.

« Au début, en première année, je suis arrivé avec plein d'idées de futur métier, ben je m'étais renseignée pas mal en fait avant de rentrer en LEA, donc... Et puis c'est vrai que les semestres défilent et finalement, bah t'es pris dans le flot des devoirs à rendre, des révisions, des exams, donc bon le futur métier j'y pense pas encore. C'est quelque chose que je perds de vue un peu en ce moment, si on peut dire. (...) Enfin j'ai toujours mes idées de trucs pour plus tard [Audrey voudrait travailler comme traductrice technique dans le secteur agricole dans lequel elle a des entrées familiales], mais c'est vrai que le quotidien me bouffe et que du coup je me renseigne pas concrètement sur ce que je devrais faire pour être traductrice technique. Je sais que ce serait le moment

d'envisager des stages ou de faire des petits boulots en lien, mais franchement, je trouve pas le temps si je veux bien faire à la fac. » (Audrey, 3ème année LEA anglais-espagnol)

D'une manière similaire, Felouzis et Sembel (1997) ont montré qu'à mesure que les étudiants passaient avec réussite leurs examens, à mesure de leur avancée sans entrave dans le cursus, la nécessité de se projeter professionnellement perdait de son intérêt. Il existe donc bien une forme d'éviction du souci de l'avenir au profit du travail scolaire.

J'ai beaucoup insisté dans mes entretiens sur le rôle des parents dans les décisions d'orientation des jeunes. J'ai ainsi pu apprécier, chez les parents des étudiants aussi, une forme de « présentisme ». Les parents encouragent les jeunes à poursuivre des études maintenant, dans l'hypothèse, rarement questionnée, qu'ils en seront récompensés plus tard. Yann est en première année de LLCE anglais. Ses parents l'incitent à aller plus loin dans son cursus, dans une logique d'accumulation des diplômes (« Moi, ils me disent toujours : continue tes études, ça paye ! Donc je me pose pas plus de questions ! »). Yann reconnaît que ses parents, sans être tout à fait au courant du contenu de sa formation, « font confiance à l'université ». Sa mère est professeur des écoles, elle a commencé sa carrière d'institutrice à l'époque où l'entrée dans les écoles normales se faisait après le baccalauréat. Son père n'est pas diplômé, il est sorti tôt de l'école et a été immédiatement employé dans une compagnie d'assurance dans laquelle il travaille toujours. La situation des parents de Yann ressemble dès lors à ces formes de « surclassement scolaire » que décrit Camille Peugny (Peugny, 2008). Ses parents se sont insérés dans un contexte économique favorable et ont obtenu une position socio-professionnelle confortable qui nécessiterait aujourd'hui un diplôme du supérieur. Si l'on prend pour point de référence le lien actuel entre le diplôme et le poste, la position socio-professionnelle des parents de Yann apparaît alors comme dépassant, d'une certaine manière, leur capital scolaire. Leur relative aisance financière leur permettent d'offrir à leurs enfants une scolarité supérieure, mais, n'étant eux-mêmes pas passés par l'université, ils n'en maîtrisent pas les subtilités. C'est donc d'un œil distant qu'ils encouragent leurs enfants à la poursuite d'études.

Pourtant cet œil distant au départ, se transforme en un conseil avisé dans l'esprit des étudiants et possède donc une vraie intelligibilité dans leurs choix d'orientation. En effet, de son côté, Yann affirme qu'il « ne se pose pas plus de questions », comme si l'aval de ses parents lui suffisait. C'est que malgré leur méconnaissance du système d'études

supérieures, les parents gardent auprès de leurs enfants une forme d'ascendant moral, qui n'a pas toujours à voir avec l'autorité, mais qui renvoie plutôt à une garantie, une assurance de bien faire. Yann m'expliquait ainsi qu'il considèrait ses parents comme des « gens réfléchis, qui prennent pas des décisions à la légère ». Il prend aussi leur parcours d'ascension sociale comme assurance de bien faire, à son niveau :

« Je me dis, voilà, eux, ils ont pas eu tous ces diplômes et ils s'en sont super bien sortis. Ils ont démontré qu'ils savaient bien faire de bons choix de vie, donc je leur fais confiance. (...) C'est des gens réfléchis, ils sont rassurants. Pour tout, ils m'aident partout, tu te rends compte que tu connais rien quand t'as 18 ans. Pour trouver un appart, par exemple, je me voyais pas le faire sans mes parents. (...) Donc je m'en remets pas mal à leur jugement, ils savent ce qu'ils font, c'est sûr. En tout cas mieux que moi. » (Yann)

Il se noue donc un jeu de complicités pas toujours maîtrisées entre des parents qui font confiance aux études, des étudiants qui font confiance à leurs parents. Ce jeu conduit les jeunes à négliger les projections d'avenir au-delà du diplôme, tant il est conféré à celui-ci, presque à l'aveugle, une efficacité pratique suffisante. Les yeux rivés sur les études, assurés sans assurance de leurs bons résultats d'insertion à venir, les étudiants s'engagent dans leur cursus non sans négation de l'avenir.

4.2.2. Réduire l'incertitude par le travail universitaire

Les développements précédents ont permis d'établir que les études littéraires cumulaient :

- Un encadrement pédagogique plus lâche (moins d'heures de cours obligatoires, déséquilibre pédagogique en faveur du cours magistral, moins d'heures de travail personnel, *cf.* chapitre 3)
- Des perspectives d'emploi plus faibles et désajustées (une insertion plus longue et moins favorable que leurs homologues des autres disciplines de l'université, *cf.* chapitre 1)

Ces deux caractéristiques des formations littéraires provoquent un rapport particulier des jeunes face à l'avenir et celui-ci se lit de manière éclatante dans leurs façons de travailler. Le premier point correspond à ce que nous nommerons l'*indétermination des moyens*, en ce que les nouveaux étudiants sont face à des modes d'encadrement pédagogique inédits et

informels. Ils ne peuvent pas immédiatement assimiler les règles implicites du fonctionnement universitaire, ce qui les oblige à fournir un travail incrémental de conformation au travail universitaire. À l'intérieur même du travail universitaire, parce que le système normatif de l'université en général et de leur discipline en particulier est faible, les étudiants doivent se fixer leurs propres objectifs de réussite afin de donner un sens à leurs actions. Ces objectifs sont donc internes au travail universitaire ; c'est en ce sens que les études possèdent une consistance propre, qu'elles accèdent à un statut d'autonomie dans l'esprit des étudiants. Néanmoins, ces objectifs immédiats rentrent en contradiction avec les velléités de projection de long terme des étudiants. Le deuxième point renvoie à l'*indétermination des fins*, puisque les jeunes des filières littéraires sont de fait plus incertains de leur avenir professionnel. En cela, les filières littéraires fournissent un univers de sens bien particulier : les jeunes poursuivent des études dont ils savent, plus ou moins précisément, qu'elles ne débouchent pas de façon certaine sur un emploi (stable, bien rémunéré, prestigieux...). Dans ce cadre-là, quand on n'a pas de prise réelle sur son avenir, quand on n'est pas capable de le prévoir avec précision, l'attitude la plus « logique » consiste à s'investir intensément dans la besogne de l'instant.

L'incertitude des moyens

De nombreux travaux ont déjà insisté sur les difficultés inhérentes à l'entrée dans le monde nouveau de l'université. Les étudiants sortent du lycée avec certains repères pédagogiques, avec un modèle de relation aux enseignants, avec des habitudes de travail, avec des besoins de consignes claires, etc. Ce schéma routinier se brise à l'entrée à l'université. Le rythme et la forme des cours changent brutalement, les obligations ne sont plus les mêmes, l'autodiscipline devient nécessaire. Cette spécificité de l'université par rapport au modèle de l'enseignement secondaire atteint son paroxysme dans les filières littéraires. La difficulté à percevoir les attentes est plus forte encore dans ces disciplines qui favorisent le cours magistral au détriment de l'encadrement personnalisé et dont les règles docimologiques sont plus flottantes⁵⁰(Merle, 2007). Les étudiants passent donc par une phase d'adaptation aux besoins de la forme pédagogique de l'université (Coulon, 1997).

50 Pierre Merle montre les « secrets de fabrique » de la note en dissertation. L'exercice dissertatif (un « exercice de manières ») est par excellence l'évaluation dont les modalités de notation sont les moins explicites. Il n'y a qu'à penser aux difficultés qu'éprouvent les enseignants à expliquer ce qu'est une « bonne » problématique.

« Tu débarques à la fac, t'es perdu au début. Moi, c'est surtout les cours qui m'ont fait bizarre. T'arrives, t'écoutes le prof, tu repars. Non, mais quand tu sors de 18 ans de classe avec un prof avec qui tu peux discuter, tu peux échanger, lui demander de te réexpliquer des trucs... ça te fait bizarre. (...) Moi j'apprenais au fur et à mesure au lycée. Je bossais quasiment pas à la maison, mais ça suffisait d'être en cours et de suivre, de bien écouter. C'était une leçon que tu suivais, et t'avais un contrôle dessus deux semaines plus tard. À la fac, je sais pas, les cours sont plus denses ou je sais pas, mais si tu vas en cours et que tu révises pas, t'as vite fait d'accumuler trois mois de cours dans un gros classeur. » (Dimitri, 2ème année de STAPS)

« Moi, je voulais qu'il nous impose des disserts à rendre [en parlant d'un enseignant qui rendait facultative la remise de travaux à faire à la maison]. Lui, il voulait juste qu'on rende une dissert dans le semestre minimum. On pouvait en rendre plus et il prenait la meilleure note de toutes, mais moi, tant qu'on me dit pas que c'est obligatoire, je le fais pas. Résultat : j'ai eu 7 à la dissert que j'ai rendue à la dernière séance. J'aurais dû, c'est sûr, en rendre régulièrement, je me serais améliorée et j'aurais eu plus que 7, mais comme j'étais pas obligée, je l'ai pas fait. C'est bête, parce que le travail pour réussir à la fac, je suis sûr qu'il est pas supérieur, en nombre d'heures, à celui qu'on faisait au lycée. Mais c'est juste que quand t'es pas obligée comme au lycée de travailler, bah tu préfères pas faire le boulot, c'est logique. » (Delphine, 2ème année de psychologie)

Ce qui interpelle les nouveaux étudiants, à l'entrée à l'université, c'est l'absence de règles formelles. Jusque-là, il leur était toujours imposé un travail régulier notamment par l'exercice d'application du cours à faire pour la séance suivante. À l'université, il est aisé « d'accumuler » les cours sans jamais les revoir puisqu'entre deux séances aucune commande formelle n'est là pour le signifier. Delphine manifeste son besoin d'encadrement, son besoin de retrouver une forme pédagogique plus familière et plus sûre. L'université pourtant lui propose l'opportunité d'un travail régulier : son enseignant l'invite à lui rendre régulièrement des devoirs. Cependant, puisque ceux-ci sont facultatifs, la nécessité d'un travail régulier n'est pas une commande de l'institution mais devient une démarche personnelle de l'étudiant. Elle explique qu'elle a dû apprendre progressivement à se fixer ses propres objectifs puisque l'institution n'en impose pas.

« Au début, je savais pas comment travailler, je butinais, j'ouvrais n'importe quel livre à la bibliothèque... C'est qu'à partir de ma deuxième première année que j'ai compris qu'il fallait bosser régulièrement et surtout bien rester collée au cours. En fait, il faut pas hésiter à s'appliquer à soi ce qu'on te dit de faire au lycée. Enfin ça, c'est sur la méthode, mais c'est vrai que des fois, t'as du mal à savoir si telle lecture va être pertinente, si le prof il voudra bien valoriser ça dans ta copie, ou si c'est en dehors de ce qu'il attend. » (Delphine)

Les étudiants s'épuisent⁵¹ alors à trouver de l'information sur le fonctionnement d'un univers qu'ils ne connaissent pas immédiatement, ou encore à mettre en place des techniques de travail efficaces pour répondre à des commandes enseignantes qui manquent de formalisme. L'absence de *feed-backs* réguliers (les examens n'ayant lieu que deux fois par an) les empêche de pouvoir tester en continu l'efficacité de leur travail. Une grande partie du métier d'étudiant consiste donc en la résolution d'un premier problème d'adaptation. Il faut s'adapter à des demandes difficilement perceptibles. Les techniques de travail, même si elles ne sont pas au point, permettent de se rassurer sur sa capacité à être un étudiant :

« Je bossais très mal en première année, surtout au premier semestre. Je relisais pas mes cours et j'allais voir en gros ce qui m'intéressait sur le cours sur internet. (...) Je savais pas vraiment quoi faire, tu viens d'avoir ton cours, t'as pas du tout envie de le relire, mais tu veux pas non plus te mettre à glander quand tu rentres chez toi. Ça le fait pas, t'es pas là pour glander. Donc c'est pour ça que j'allais lire des trucs sur internet. C'était intéressant et ça me donnait bonne conscience ! (...) Mais c'est pas bon de faire ça, c'est pas efficace du tout. Mais c'est sûr que ça s'apprend petit à petit de trouver la bonne façon de bosser. » (Tariq, 3ème année de géographie)

Face à l'immensité du travail à entreprendre pour réussir ses études, les étudiants sont souvent désemparés. Ils se réfugient par confort psychologique dans des formes de travail, peut-être inefficaces, mais qui en tout cas leur ménagent un répit face à l'angoisse de ne pas travailler. Les étudiants développent donc des techniques pléthoriques de travail dans le but de résoudre l'incertitude des moyens à laquelle ils sont soumis.

L'avenir est en effet lié au présent par trop de médiations (maîtriser les codes nouveaux de la fac, apprendre ses cours, trouver la bonne technique de travail, perfectionner son écriture, et, but suprême, réussir ses examens) qui sont autant d'objectifs à court terme rivalisant avec le souci de long terme de l'insertion.

L'incertitude des fins

On pourrait cependant être étonné de cet effet de substitution entre le labeur de court terme d'une part et la projection de long terme dans l'avenir d'autre part. Il ne devrait pas être nécessaire d'être doué d'ubiquité pour poursuivre ces deux objectifs ; dans

51 Le terme n'est pas trop fort puisque Delphine nomme précisément ses difficultés de recherche de la « bonne façon de travailler » comme la raison de son redoublement en première année.

la mesure où ils n'ont pas la même temporalité, ces deux impératifs ne devraient pas s'exclure. En réalité, le travail de l'instant n'est pas qu'une réponse technique à des difficultés d'adaptation à un environnement nouveau et inconnu. Il se joue là quelque chose de plus « magique » : les étudiants s'engagent dans le travail immédiat *pour* éloigner intellectuellement les perspectives d'avenir incertaines auxquelles ils sont destinés⁵².

Les promesses aléatoires d'emploi des étudiants littéraires suscitent chez eux une forme d'angoisse, une « peur de l'insertion » (pour reprendre les termes de Mauger, 2005). Dans l'incertitude de leur insertion, de par l'ensemble des inconnues (aurais-je un travail stable ? Dans mon domaine d'études ? Au bout de combien de temps ?), les jeunes redoublent d'effort à l'université afin de mettre à distance le moment redouté.

« Quand tu sais pas trop à quelle sauce tu vas être mangé, mieux vaut pas trop se poser de questions. De toutes façons, c'est un peu tard pour se les poser, j'ai choisi ma voie, donc maintenant je bosse à fond pour mettre toutes les chances de mon côté et on verra bien... » (Virginie, 2ème année d'histoire)

Le travail de l'instant a bien, chez Virginie, un fondement rationnel : effectivement, statistiquement, un bon étudiant, un étudiant qui réussit avec mention ses études, a vraisemblablement plus de chances de s'insérer facilement. Mais la raison du sérieux de Virginie n'est pas fondée sur les statistiques. On lit bien, dans ses propos, une sorte d'abandon à un phénomène plus magique que rationnel. En même temps qu'elle s'investit avec ferveur dans son travail de révision, elle dit vouloir ne « pas trop se poser de questions » sur son avenir. Les causes du travail acharné ne sont pas tout à fait rationnelles, elles suivent une raison presque aveugle, selon la logique du formalisme magique :

« Avant les exams, je révise super tard le soir d'avant. Parfois jusqu'à deux ou trois heures du mat'. Et le lendemain, dans le tram sur le chemin des exams, je relis encore mes fiches... Je peux pas m'en empêcher, c'est plus fort que moi. » (Virginie)

« J'apprends tout par cœur. Parfois, je sais que c'est inutile, mais il y a rien à faire, je me dis que si jamais j'oublie la moindre petite lettre, je vais tout foirer ! Du coup j'apprends par cœur. C'est un peu bête et méchant comme technique, je me demande si c'est vraiment la plus efficace (je dois perdre pas mal de temps à apprendre jusqu'au moindre mot), mais j'arrive pas à faire autrement. » (Delphine, 2ème année de psychologie)

52 Voir à ce propos le dernier chapitre de Bourdieu et Passeron (1964).

Parce que les examens sont des moments cruciaux du cursus dans lesquels se cristallise toute l'angoisse des étudiants face à l'avenir, ceux-ci adoptent des techniques de travail qui servent de repoussoir à l'avenir. Un peu à la manière d'un rite propitiatoire, le travail de l'instant permet de conjurer les maléfices redoutés. Les techniques de travail, qui tiennent parfois de la superstition, sont moins adoptées pour leurs effets pratiques que pour le réconfort psychique qu'elles apportent. La fièvre de la nuit de révisions précèdent les examens comme le par-coeur incantatoire ressemblent d'ailleurs jusque dans la forme à de la magie.

Les étudiants ont donc recours à la fiction du travail comme unique facteur de réussite future. Cette croyance, qui s'apparente à une forme « d'erreur fondamentale d'attribution », est évidemment appuyée sur quelques expériences, mais elle peut aussi être analysée comme une « fiction nécessaire » (Dubet, 2004) que les individus s'imposent à eux-mêmes. Dans un univers incertain, dans la méconnaissance de l'avenir professionnel, il est pour les individus psychologiquement moins coûteux mais aussi plus motivant de concevoir sa réussite future en référence exclusive à son travail présent. Non seulement les étudiants s'impliquent dans le travail de l'instant mais ils croient de plus en son pouvoir suprême. Le biais « internaliste » dont ils font la preuve est néanmoins fonctionnel dans la mesure où il leur permet de maintenir une motivation présente, malgré l'ignorance de l'avenir. La posture de l'étudiant laborieux n'est alors pas très éloignée de l'attitude du protestant chez Max Weber. Angoissé par son devenir dans l'autre monde, ignorant de son élection, n'ayant aucune prise sur elle, le protestant n'a d'autre alternative que de convertir sa peur en travail intra-mondain (Weber, 2004 [1905]). La notion de *Beruf* (la vocation, le travail conçu comme le sens donné à sa vie) est en ce sens une invention spirituelle qui sert à canaliser les angoisses relatives à l'au-delà pour les diriger vers la vie présente. D'une manière similaire, le sentiment désagréable lié à l'incertitude des fins à laquelle sont soumis les étudiants littéraires ne trouve les voies de sa dissipation que par l'activité *hic et nunc* de travail des examens.

Ainsi, comme la question de l'au-delà est résolue dans la foi protestante par l'investissement intramondain du croyant, celle de l'insertion professionnelle après les études (l'autre monde) l'est grâce au travail scolaire immédiat de l'étudiant. Pour le dire autrement, comme le protestant se détourne de toute célébration d'un ailleurs, l'étudiant « oublie » ses préoccupations d'avenir. Le travail à l'université n'est donc pas

systématiquement le signe d'une impatience à s'insérer ; au contraire, il est plutôt significatif d'une forme de diffèremment. Les étudiants qui ne manquent pas de sérieux pendant leurs études ne les conçoivent cependant pas nécessairement comme une étape vers l'avenir professionnel. Leur rapport à l'avenir ne repose sur aucune évidence et c'est pour cette raison précise qu'ils saisissent le travail scolaire présent comme l'occasion de concrétiser leurs efforts et se dérobent ainsi à la norme de projection de soi dans un avenir professionnel.

*
* *

Ce chapitre autorise à conclure à l'existence, au cœur de l'expérience étudiante, et en particulier de l'expérience du régime d'études généraliste, d'une tension entre deux logiques. D'une part, dans une *logique de diffèremment*, la jeunesse peut être vue comme un moment d'insouciance, de retardement des engagements. Galland a en effet théorisé ce changement du mode d'entrée dans la vie d'adulte (Galland, 1990) : désormais, les jeunes valorisent une insertion plus lente, plus progressive, plus libre, plus expérimentale et plus individualisée dans le rôle d'adulte. Parallèlement, l'existence d'un système de pressions institutionnelles et sociales au « placement » est perceptible. Dans une *logique d'insertion ou de placement*, concurrente à la première, il est requis des étudiants qu'ils se projettent, qu'ils définissent à l'avance les contours de ce que devra être leur avenir, qu'ils anticipent leur insertion professionnelle dans un contexte marqué par d'évidentes difficultés d'emploi. Van de Velde montre bien à ce propos comment se conjuguent dans le contexte français une relative précocité de la prise d'indépendance (notamment résidentielle), un idéal de cohérence entre la formation et l'emploi, une forte valorisation des cursus linéaires et du diplôme initial dans l'avènement d'un environnement éducatif plutôt anxiogène et tourné vers le « placement » (Van de Velde, 2008).

C'est autour de ce conflit entre logique subjective de diffèremment d'une part, logique institutionnelle de placement d'autre part, que se nouent les représentations d'avenir des jeunes. Certains indices incitent à penser que les façons qu'ont les étudiants d'envisager leur futur sont gouvernées par la construction d'un nécessaire compromis entre ces deux logiques. Les stratégies de « demi-formulation » du projet professionnel répondent à un

besoin de conformation raisonnable à l'injonction à se projeter, mais permettent dans le même temps de ne pas trop se fermer les perspectives d'insertion futures. De même, les pratiques studieuses « excessives » témoignent d'une volonté de maintenir une adhésion forte aux attentes de l'institution, tout en se défaussant de l'impératif de placement.

La dissociation des logiques d'expérimentation et de placement est à l'origine d'une expérience plutôt éclatée des études et, vraisemblablement, d'anticipations pessimistes des jeunes. Si l'on est encore loin de la psychose collective, certains éléments permettent cependant d'identifier clairement le rapport craintif des étudiants face à leur avenir (Galland, 2009). À la fois contraints de justifier d'un plan d'avenir, mais enfermés dans un régime d'études qui fonctionne globalement par ajustements progressifs, par tâtonnements, par opportunités, forcés de se déterminer tôt quand la logique de leurs études repose sur un principe d'indétermination, ramenés à un objectif d'insertion future sans que les moyens concrets ne leur soient donnés de l'anticiper, les jeunes bricolent des stratégies d'évitement des questions d'avenir. Les réponses formelles qu'ils donnent (des projets professionnels déclarés, des pratiques studieuses exagérées) doivent ainsi en partie être comprises comme des contournements d'une norme pesante de placement.

TROISIÈME PARTIE :

LE RAPPORT À L'EMPLOI DES DIPLÔMÉS

Troisième partie – Introduction

Trois expériences de l'insertion professionnelle

Pour de nombreux jeunes, l'entrée dans la recherche du premier emploi prend la forme d'un paradoxe existentiel. Tant qu'ils sont à l'école et qu'ils gravissent année après année les échelons successifs du système scolaire, leur trajectoire biographique est ascendante. Mais la fin des études et l'entrée dans une période d'insertion professionnelle marquent parfois un coup d'arrêt brutal à cette progression. Les règles, les méthodes de travail, les promesses de l'école, auxquelles les jeunes diplômés sont fortement acculturés, n'ont soudainement plus cours. Le passage des années d'études avec succès, l'accumulation de ces diplômes « supérieurs », la réussite aux examens, parce qu'ils renvoient à l'engagement implicite de l'institution scolaire envers ceux qu'elle « certifie » et « consacre », sont vécus comme des garanties d'une insertion professionnelle rapide, durable et confortable. Comment, dès lors, comprendre l'allongement du temps d'entrée dans l'emploi, les refus répétés des employeurs, la nécessité de se conformer à des techniques d'insertion que l'on pensait inutiles (« le diplôme doit suffire ») ? Quel sens est alors donné à l'expérience de non-emploi par des jeunes diplômés confiants dans leurs acquis scolaires et n'anticipant pas les difficultés d'insertion professionnelle.

L'observation de l'entrée dans l'insertion professionnelle des jeunes diplômés est rapidement apparue nécessaire. Certes, les données quantitatives permettent bien sûr de renseigner avec précision certains aspects « objectifs » des parcours d'insertion : le temps d'accès à l'emploi, les conditions d'insertion, les étapes successives du parcours⁵³... Mais

53 Ces aspects-là sont présentés globalement dans le chapitre 1. Je me permettrai d'utiliser régulièrement au cours de cette partie des données statistiques tant qu'elles éclairent un aspect de la réalité dont je traite qualitativement.

évidemment, et c'est une critique traditionnelle des méthodes quantitatives, elles peinent à appréhender la manière dont les jeunes diplômés perçoivent ce temps d'attente après le diplôme. Les raisonnements des étudiants avant qu'ils ne découvrent le monde de l'insertion professionnelle, les représentations qu'ils ont de leur « valeur » professionnelle, la façon dont leurs attitudes intellectuelles, fermement tenues à des habitudes scolaires, agit sur la conduite de leur recherche du premier emploi, la rationalisation de leur situation de non-emploi, etc., sont autant de points noirs de l'analyse quantitative qui devaient être dépassés.

J'ai donc mené une enquête qualitative initialement et principalement au sein d'une association d'aide à l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur⁵⁴. Cette association existe depuis une quinzaine d'années, elle a été créée à l'initiative de l'UNEF et a reçu le soutien de l'Etat. Elle est aujourd'hui implantée dans 50 villes universitaires et chaque année, elle informe 300 000 jeunes, compte 57 000 adhérents nouveaux et accompagne individuellement 7 000 diplômés dans la recherche d'un premier emploi stable.

J'ai suivi en tant qu'observateur déclaré les ateliers d'information à la recherche d'emploi (« Comment organiser sa recherche d'emploi », « Optimiser son CV », « Rédiger une lettre de motivation efficace », « Préparer son entretien d'embauche ») qu'organisait l'association. Mais ce travail se fonde aussi et surtout sur des entretiens semi-directifs auprès d'une soixantaine de jeunes, pour la plupart rencontrés à l'association.

Les entretiens se déroulaient en règle générale à l'association, qui me réservait une salle dans ses locaux. L'ambiance de l'association est très loin d'être pesante, comme cela peut être le cas dans d'autres institutions d'insertion professionnelle qui remplissent des fonctions d'incitation ou de contrôle des individus. L'association quant à elle n'a qu'une mission d'aide « technique » et, plus involontairement, on le verra, de soutien moral. Elle ne distribue pas d'aide financière et ne répond donc à aucun objectif de contrôle des jeunes. La parole y est plutôt libre, plutôt décontractée (le tutoiement est partiellement d'usage) et rien n'oblige les jeunes à dissimuler aux chargés d'insertion certains insuccès de leur recherche d'emploi (découragement, passivité contre laquelle on ne lutte plus).

54 Nous développons les aspects méthodologiques (accès au terrain, sélection des interviewés, conduite des entretiens, traitement et analyse des résultats, etc.) de manière plus détaillée dans l'annexe méthodologique n°1.

J'ai, de plus, cherché à revoir certains jeunes avec lesquels je voulais approfondir telle ou telle question soulevée dans le premier entretien. Cette deuxième rencontre se tenait alors dans un cadre plus informel (chez les jeunes, à l'université, au café), et n'a pas été recueillie avec la même précision que les entretiens formels : j'avais des scrupules à « gâcher » l'aspect très relâché de la discussion et, éventuellement, les confidences qui en ressortiraient par l'installation d'un matériel d'enregistrement, ou par la prise de notes. Ces deuxième rencontres avaient lieu après la retranscription du premier entretien, et, donc, après une première analyse sociologique. Ils ont en ce sens été très utiles à l'enquête et à l'établissement de ses résultats dans la mesure où ils ont permis un aller-retour entre le terrain et l'analyse. Je soumettais les premières hypothèses sociologiques que j'avais faites aux jeunes et réclamaï d'eux une validation ou une infirmation argumentées. Ma référence, de ce point de vue, est donc l'intervention sociologique : je suis parti du principe selon lequel « toute sociologie est une intervention dans un espace de représentations (...) et toute méthode sociologique doit être définie comme une relation plus ou moins directe entre un chercheur et un sujet, qui en dépit d'une méthode cherchant à l'objectiver, reste un sujet » (Dubet, 2001, pp. 89-90). La deuxième interrogation que j'ai menée crée un « espace artificiel dont l'objectif est (...) de croiser les discours des acteurs et les analyses des chercheurs » (Dubet, 1987, p. 53).

Le contenu des entretiens s'est structuré selon deux axes : le parcours d'études, le parcours de recherche du premier emploi. J'ai d'abord interrogé les jeunes sur leurs années d'études. Il me fallait connaître avec précision certains éléments objectifs de leur cursus (intensité de l'encadrement pédagogique, invitation institutionnelle au projet professionnel) et la façon dont ils envisageaient leurs études et leur avenir professionnel. Le but de ces questions était de cerner les représentations et les attentes des jeunes au moment où ils entrent dans l'insertion professionnelle. La deuxième partie de l'entretien était consacrée à la recherche d'emploi : nous nous attardions sur les démarches concrètes qu'ils menaient dans leur recherche, sur les découvertes, les surprises et les déceptions qu'elles réservent. Au travers des réponses des jeunes, j'ai pu ainsi apprécier, telles qu'ils me les décrivaient, leur proximité objective (aspirations proches des opportunités d'emploi, pertinence de leur recherche) et leur proximité subjective (adhésion au discours de l'insertion professionnelle) à l'insertion professionnelle.

Les entretiens ont été l'occasion d'apprécier avec toute la complexité qu'elle mérite le rôle de grandes variables : origine sociale, âge, sexe, formation. Le public que j'ai rencontré présente une certaine homogénéité au regard des deux premiers critères. L'effet de l'origine sociale est en effet en colinéarité avec celui du niveau de formation. Par conséquent, le fait d'avoir restreint l'étude aux diplômés du supérieur assurait déjà, de fait, une forme d'unité sociale de la population. Évidemment, dans le détail des parcours biographiques, l'intervention de caractéristiques sociales ou culturelles héritées du milieu d'origine sera relevée, mais il ne semble pas que l'origine sociale soit une variable décisive dans le rapport à l'emploi des jeunes. L'âge des individus de la population, de même, est très resserré autour d'une moyenne de 23,3 ans ($S = 1,99$), et ne semble pas jouer de façon déterminante dans l'explication des rapports des individus à l'insertion professionnelle. Sauf peut-être quand il signifie un allongement du temps d'attente avant le premier emploi « sérieux » (dans le cas où un individu plus âgé que les autres a passé plus de temps à sa recherche du premier emploi). Mis à part sur quelques points précis que je ne manquerai pas de faire remarquer, le sexe n'influence pas non plus de manière cruciale l'expérience de l'insertion professionnelle. Dans un contexte proche, Dominique Schnapper, ainsi que d'autres chercheurs, ont aussi relevé l'absence d'effet global du sexe sur la détermination du vécu de la situation de non-emploi (Schnapper, 1981, p. 74 et suivantes ; Paugam, 1991 ; Duvoux, 2009).

En revanche, l'effet de la formation suivie apparaît plus clair. Il existe d'une part des différences de *prétentions scolaires* entre les jeunes interrogés, selon le niveau d'études atteint ou la discipline suivie. Plus un individu monte dans l'échelle des diplômes, plus on peut penser qu'il aspirera à s'insérer dans un emploi de qualité. Il n'aura donc pas les mêmes attentes, ni la même conception de l'insertion professionnelle qu'un diplômé moins qualifié. D'autre part, les jeunes ne sont pas égaux au sortir de leur formation au regard de leur *connaissance du monde professionnel*. Les disciplines académiques ne délivrent pas ou que peu d'enseignements en rapport avec les exigences de l'emploi, à rebours des filières professionnalisantes qui assignent à leurs contenus pédagogiques une finalité professionnelle. Il ressort de la diversité des prétentions scolaires et des connaissances du monde professionnel, une véritable hétérogénéité des appréhensions qu'ont les jeunes de l'insertion professionnelle.

Penser cette hétérogénéité des rapports à l'emploi des jeunes nécessitait d'en faire apparaître les grandes structures. La typologie s'est alors vite imposée comme un impératif analytique. Le tableau suivant présente les différents types dégagés dans l'espace de l'insertion professionnelle par l'enquête :

La typologie des rapport à l'insertion professionnelle

	Proximité objective forte (adaptation spontanée)	Proximité objective faible (adaptation difficile)
Proximité subjective forte (adhésion)	Insertion <i>prévisible</i> Chapitre 5	Insertion <i>entravée</i> Chapitre 6
Proximité subjective faible (refus)	X^{55}	Insertion <i>refusée</i> Chapitre 7

La proximité objective désigne l'aisance ou au contraire les difficultés d'adaptation des jeunes au moment de l'insertion professionnelle. Les méthodes, les règles de réussite, les valeurs, même, changent parfois brutalement après le diplôme, à l'entrée dans la recherche du premier emploi. Les jeunes ne collent donc pas forcément au modèle immédiatement selon les ressources dont ils disposent. Par exemple, les diplômés de filières courtes professionnalisantes, le plus souvent proches de l'expérience de l'insertion prévisible, présentent des facilités d'adaptation au monde de l'emploi qui proviennent de la manière dont certaines problématiques professionnelles étaient déjà présentes dans leurs années d'études. La proximité subjective renvoie quant à elle à la force de l'adhésion des jeunes au discours de l'insertion professionnelle (croyance en la nécessité de s'insérer rapidement, recours aux outils classiques de la recherche d'emploi). Ainsi, les jeunes de l'insertion refusée, parce qu'ils revendiquent le fait de « prendre son temps », se détournent des instruments d'insertion professionnelle et désobéissent aux règles du parcours classique d'accès à l'emploi stable.

55 Ce cas, principalement théorique, correspond à l'assignation refusée : le jeune aurait les possibilités de s'insérer mais s'y refuserait. Il peut se manifester notamment chez les diplômés des grandes écoles qui refusent un destin tout tracé. Charles (2013) relève le sentiment d'écrasement chez ces élèves, dont la réussite scolaire, si elle peut paraître rassurante, oblige les jeunes à une insertion professionnelle très précise. Les confidences que font ces élèves à N. Charles relèvent cependant plus de l'expression d'un malaise et n'engagent pas de véritables vellétés d'*exit*. Dans les faits, nous n'avons pas observé cette situation, soit que nous n'avons pas fréquenté ces publics, soit qu'elle est très peu fréquente.

La typologie permet, en principe, de caractériser l'ensemble des parcours des jeunes rencontrés sans redondance. Elle obéit donc à une double exigence d'*exhaustivité* et d'*exclusivité*. Pour autant, les types idéaux, par définition, sont des abstractions et aucune réalité individuelle n'y correspond parfaitement. Les jeunes que j'ai interrogés ont été rapprochés par souci de clarté d'un type en particulier, mais cela ne signifie pas qu'ils concentrent en eux toutes les caractéristiques du type mis en évidence. La typologie classe des cas réels, les fait basculer d'un côté ou de l'autre d'une frontière conceptuelle, alors qu'ils peuvent être, en vérité, parfois limitrophes de deux types. La proximité formelle de deux situations réclame de l'attention aux raisonnements des individus. C'est peut-être ce qui justifie *a posteriori* le recours à l'analyse typologique, dans la mesure où elle constitue, plus qu'un résultat sociologique péremptoire, une méthode qui force à la vigilance, un support constant de remise en question des classements. La critique de l'inadéquation du type à toutes les réalités est de toute manière fautive au regard des objectifs que se donne l'analyse typologique. En faisant apparaître des contrastes clairs et systématiques sur des raisonnements, des pratiques ou des manières d'être des jeunes, l'analyse typologique a précisément pour but de styliser la réalité pour la rendre intelligible. Elle permet ainsi de « substituer à l'incohérence du monde humain des images intellectuelles, des relations intelligibles ou, en d'autres termes, de remplacer la confusion du réel par un ensemble intelligible, cohérent et rationnel » (Schnapper, 2005, p.1).

Nous présenterons successivement les types idéaux de l'expérience de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'enseignement supérieur : insertion prévisible (chapitre 5), insertion entravée (chapitre 6), insertion refusée (chapitre 7).

CHAPITRE 5
L'INSERTION PRÉVISIBLE

La population des jeunes de « l'insertion prévisible » possède une certaine homogénéité : les individus ont des caractéristiques de formation assez semblables⁵⁶. Une majorité d'entre eux est issue directement de formations courtes professionnalisantes (IUT ou STS). Quand d'autres ont un niveau d'études plus élevé, c'est le plus souvent qu'ils ont poursuivi après l'obtention d'un BTS ou d'un DUT en licence professionnelle. Enfin, les rares exceptions de l'échantillon qui ont suivi un cursus à l'université l'ont fait dans des spécialités relativement professionnalisantes (c'est par exemple le cas d'un titulaire d'un master de sciences appliquées à l'environnement). Toutes ces formations ont en commun d'être relativement courtes, en adéquation plutôt stricte avec un domaine d'emploi précis, et ont pour objectif la transmission de compétences professionnelles immédiatement valorisables après l'obtention du diplôme.

Ces formations présentent principalement trois caractéristiques. Premièrement, les étudiants des filières courtes professionnalisantes, *a fortiori* des STS, ont des parcours scolaires plus modestes. La part des bacheliers technologiques en STS (64%) est la plus forte de l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur (Grelet, Romani, Timotéo, 2010) ; la part des étudiants ayant déjà redoublé au moment du bac (58%) est également la plus élevée. Deuxièmement, ces jeunes ont des aspirations scolaires et professionnelles plus faibles et exclusives : les étudiants de STS se projettent dans des cursus plus courts que les autres étudiants et n'ont pas envisagé d'autres voies d'accès au supérieur (Orange, 2013). Troisièmement, les STS, par les moyens de sélection et d'encadrement pédagogique qu'elles mettent en place contribuent à construire un environnement « familial », en continuité avec le secondaire, apte à recevoir ces « nouveaux étudiants » vraisemblablement voués à l'échec dans d'autres filières de l'enseignement supérieur (Orange, 2010). Dès lors, la sociologie présente une vision plutôt sombre de ces formations et de leur public : les STS

⁵⁶ Voir le tableau des entretiens, en annexe n°4.

sont un « autre » ou un « petit » supérieur, leurs étudiants seraient plus « faibles scolairement » (Orange, 2009 ; 2013).

Pourtant, les résultats d'insertion professionnelle de ces formations apparaissent plus qu'honorables : le temps d'accès au premier emploi est plus court pour les jeunes issus de STS et d'IUT que pour les diplômés de l'université. Selon certains indicateurs de qualité du premier emploi (part de contrats stables, part de temps partiel...), les titulaires de BTS et de DUT dépassent aussi certaines spécialités universitaires, même à un niveau Bac+3. Surtout, l'analyse qualitative menée ici suffit à démontrer que l'expérience de l'insertion professionnelle est plus heureuse chez ces jeunes. Ils sont plus immédiatement à l'aise dans la recherche d'emploi et montrent naturellement certaines familiarités avec les logiques professionnelles. Le passage des études à l'emploi se fait sans ruptures parce que les jeunes sont souvent préparés intellectuellement et pratiquement à rentrer dans l'emploi. Il en ont une appréhension résolument optimiste.

Il existe donc un contraste fort entre le jugement scolaire et le jugement professionnel que l'on peut formuler à l'égard de ces formations. L'expérience de l'insertion professionnelle de ces jeunes prend en effet l'allure d'une « revanche » sur les classements scolaires au prestige. Comment expliquer que des formations considérées comme plus modestes selon l'échelle des valeurs scolaires s'avèrent bien récompensées au moment de l'insertion professionnelle ? Quelles sont les ressources dont disposent ces jeunes à l'entrée dans l'emploi ? Entre transition et revanche, comment les jeunes de l'insertion prévisible conçoivent-ils l'insertion professionnelle ?

5.1. L'insertion professionnelle vécue comme une transition

Pour les jeunes que l'on peut associer à ce premier type d'insertion, la recherche du premier emploi est considérée comme un moment « normal » de la vie, un moment de transition entre deux états : l'étudiant et le travailleur. D'ailleurs, dans leur cas précis et à la différence des deux autres types de rapport à l'insertion, ces deux figures de l'étudiant et du travailleur ne s'opposent pas. En effet, souvent déjà entrés dans le travail par l'intermédiaire de stages ou de multiples dispositifs d'alternance, les jeunes de l'insertion

prévisible ne sortent pas de leur formation avec une identité étudiante forte. Leur entrée dans l'emploi suit donc une voie très progressive dans la mesure où elle est anticipée pendant les études. L'insertion professionnelle est vécue comme une transition : elle est relativement courte ; elle se fait également sans rupture.

5.1.1. L'insertion : un moment court

Certitude d'une insertion rapide et rapport à l'insertion

« C'est normal de pas trouver tout de suite en sortant. Les offres, elles tombent pas du ciel. Moi je me dis pas que c'est dur, que ça va durer et tout. Pour moi, il faut juste être un peu patient et continuer de chercher comme je fais. » (Benoît, 22 ans, DUT génie électrique et informatique industriel)

« On est à notre place ici, c'est normal de passer un peu de temps à chercher du taf. (...) J'entends bien les gens qui disent : “les diplômes ça vaut plus rien”. En fait, c'est pas ça. On trouve, mais faut passer un peu de temps à chercher. C'est que les gens ils pensent que le diplôme, il donne tout, tout de suite. C'est pas ça, il faut le temps de diffuser son CV, de tisser des contacts, de faire le tour des employeurs possibles... de se rendre “public” en quelque sorte. » (Alex, 21 ans, DUT mesures physiques)

L'analyse de l'ensemble des entretiens conduits auprès d'une population hétérogène de diplômés fait ressortir des façons très diverses d'appréhender la recherche du premier emploi. Une des lignes de clivage les plus franches concerne la présence ou au contraire l'absence de *dramatisation* par les jeunes de leur situation. Par « dramatisation », comprenons une « mise en drame » par laquelle les jeunes construisent un récit de leurs difficultés d'insertion et les réintroduisent dans une histoire personnelle. Certains jeunes, dont on lira les interventions dans les deux prochains chapitres principalement, donnent beaucoup de place dans leurs récits à une forme de fatalité. « L'histoire » qui m'est racontée est, schématiquement, la suivante. Les jeunes évoquent le thème du « piège » : ils auraient été coincés dans une formation, sans retour en arrière possible. Ils doivent maintenant trouver un emploi avec un diplôme qu'ils n'auraient pas choisi si on leur avait donné les informations suffisantes au bon moment. À partir de là, ils ne pouvaient plus rien faire contre leur destin.

En contrepoint, les constructions narratives des individus du type de l'insertion prévisible sont au contraire plus factuelles ; les parcours de vie ne s'expliquent pas par des événements déterministes, sur lesquels on ne peut rien, comme dans le drame. De manière générale, les jeunes diplômés qui s'apparentent au type de l'insertion prévisible s'abstiennent de toute dramatisation et ont une conception plus réaliste et aussi plus optimiste de la période d'insertion professionnelle.

« Dans ma branche, j'ai vu plein d'offres qui me correspondraient. Après, j'attends, je sais que ça sera pas tout de suite, mais il y a vraiment des offres alléchantes. C'est super motivant, dans le descriptif du poste, il y a énormément de trucs que j'ai vus en cours et que ça m'intéresse d'approfondir. (...) Je vois le profil du poste (il étend une de ses mains à plat face à lui), je prends mon CV (il pose sa deuxième main à côté de la première) , bah ça correspond exactement point par point. » (Jules, 21 ans, BTS de comptabilité)

« Non, c'est pas stressant [la période de recherche d'emploi]. Franchement, je me dis que j'ai appris plein de trucs hyper utiles, on peut pas se passer de la prévision et de la gestion budgétaire. Tous ces outils que je connais, ils sont forcément utiles à une entreprise, donc je m'en fais pas, non. » (Loïc, 24 ans, BTS puis licence pro de gestion des organisations)

L'optimisme de ces jeunes repose avant tout sur la confiance d'avoir été formés pour un métier précis. Ils se savent indispensables au monde du travail, ils ont la certitude qu'ils doivent y occuper une place précise, dans la mesure où ils ont acquis des compétences professionnelles spécifiques et qu'ils constatent immédiatement qu'elles sont réclamées comme telles, sans détour, dans les offres d'emploi. Une analyse globalisante du marché du travail manquerait d'observer l'essentiel, à savoir la multitude des petites niches qui le constituent. Ces jeunes, certes relativement moins diplômés que les autres, se destinent à un segment fin et ciblé d'emploi. Ils ne sont pas en concurrence avec la grande masse des diplômés sur un marché du travail anonyme et sans repères ; ils connaissent déjà la petite communauté qu'ils tentent d'intégrer. Leur expérience de l'insertion professionnelle est donc plus confortable parce qu'elle comporte moins d'inconnues : ils savent pourquoi (ou plutôt *pour quoi*) ils seront choisis.

À la certitude de connaître son domaine d'emploi s'ajoute celle de savoir que la période d'insertion est seulement temporaire. Effectivement, les statistiques d'insertion montrent bien que les jeunes issus des formations courtes professionnalisantes ont un temps

d'accès au premier emploi plus court que ceux provenant des formations universitaires, même au niveau licence, un niveau d'études pourtant supérieur.

Tableau 5.1 : le temps d'accès au premier emploi des formations supérieures courtes

	Temps moyen d'accès au premier emploi (en mois)
BTS	2,83
DUT	2,98
Licence LASH	3,64
Licence DEGSP	3,16
Licence SD	3,29

Source : enquête Génération 2007 (Cereq, 2011). Champ : sortants de formation initiale en 2007 et entrés dans l'emploi avant 2010.

La rapidité de l'insertion des diplômés des formations courtes professionnalisantes n'est pas qu'un fait objectif. Elle provoque une certaine conception de l'insertion chez les jeunes. Sachant que la période de recherche d'emploi sera courte, elle est vécue de manière confiante sur le mode de la transition. Elle n'est pas vraiment une épreuve en soi, elle est simplement un moment de passage vers l'emploi.

« Je sais que ça va pas durer. Dans ma promo, y'en a plein qui ont trouvé un boulot après leur stage dans la boîte, ou juste après, en postulant à des annonces. Je suis confiant, faut juste attendre son tour en fait ! »
(Thibault, 24 ans, IUP puis licence pro métiers de l'assurance)

La situation de recherche d'emploi n'est pas anormale, elle est pour ces jeunes un simple problème d'ajustement entre l'offre et la demande. Le chômage temporaire qu'ils subissent n'est à leurs yeux que le résultat des frictions sur le marché du travail. La cause de leur « retard » d'insertion est donc perçue comme extérieure à eux et ils semblent ne pas se tenir pour responsables de leur situation. Pour le dire autrement, les différences dans le temps d'accès au premier emploi ne sont pas des différences quantitatives, des différences de degré. Le fait de savoir que le temps d'insertion sera court change la nature du rapport à l'insertion.

Certains auteurs ont insisté sur le processus d'autoculpabilisation qui intervient chez les demandeurs d'emploi à mesure qu'ils s'installent dans l'inactivité (Schnapper, 1981 ;

Paugam, 1991 ; Demazière, 1992). Mais ce constat n'est pas universel et ne s'appliquent pas aux individus proches du type de l'insertion prévisible. Les formations qui entretiennent un lien fort avec l'emploi dotent les individus qui en sont diplômés de certaines assurances, de certaines ressources leur permettant de faire face à la tentation de se porter coupable de ses difficultés de percée dans le monde du travail.

Une impatience manifestée

Plus sûrs de leur avenir, anticipant leur insertion rapide, les jeunes ont tendance à faire preuve d'impatience : « Il faut se lancer au bout d'un moment ! ». Les étudiants qui suivent les études les plus courtes semblent paradoxalement s'en lasser plus vite et se disent alors plus pressés de rejoindre le monde du travail. De nombreux récits issus des entretiens pourraient illustrer l'empressement de ces jeunes. Nous avons essayé de le montrer quand nous traitions de leur absence d'appropriation de la notion de projet professionnel (voir chapitre 4) : les étudiants issus des filières courtes et professionnalisantes ont un rapport plus déterminé, plus fermé à l'avenir. Les études sont dans leur cas faites pour préparer l'avenir professionnel. Il n'est pas rare, dans ce cadre, qu'elles soient poursuivies dans la constante impatience de s'insérer. En effet, puisque l'insertion est placée dès l'entrée dans les études comme l'objectif à atteindre, les étudiants sont de fait plus disposés à accélérer le processus d'entrée dans l'emploi. Pourtant, le taux de poursuite d'études dans ces filières est relativement élevé⁵⁷ et il serait naturel d'y voir un besoin de « diffèremment » chez des étudiants à peine installés dans le statut. En réalité, quand on interroge les jeunes qui ont continué en licence pro après leur diplôme Bac+2, c'est une logique d'accumulation de qualifications professionnelle qui semble dominer leur choix :

« On nous parlait souvent de la licence pro. Bon moi, à la base, j'étais pas chaud, j'aurais voulu commencer vite à bosser (...). Mais après tout, on nous a présenté la licence pro, il y a des anciens élèves qui sont venus pour nous expliquer ce qu'ils faisaient maintenant (...) et c'est vrai que je me suis dit que ça permettrait de viser un peu plus haut en fait » (Thibault, 24 ans, Licence pro métiers de l'assurance)

La poursuite d'études n'est donc pas désirable en elle-même, elle n'est consentie que parce qu'elle permettra de mieux s'insérer ou de s'insérer plus rapidement. Même lorsqu'ils

⁵⁷ Ce taux est de 64% en DUT, de 39% en STS (voir *Bref* n°275, juin 2010).

rallongent leurs études, les jeunes de l'insertion prévisible manifestent une forme d'impatience à s'insérer. Ainsi, non seulement la période d'insertion professionnelle de ces jeunes est objectivement plus courte, mais il se dégage chez eux une volonté plus affirmée de la raccourcir. Contre le besoin de diffèremment de la jeunesse (Galland, 1990), les individus renvoyant à l'expérience de l'insertion prévisible déclarent quant à eux leur désir ardent de s'insérer au plus vite.

Cette impatience de l'insertion participe d'une rhétorique plus large visant à valoriser leur formation « pratique » contre les formations plus « théoriques ». Cette valorisation symbolique de la pratique semble trouver son origine dans les « rites d'institution » des formations supérieures courtes. Durkheim, dans *L'évolution pédagogique en France*, montre que l'enseignement jésuite met en place un modèle pédagogique particulier qui « porte les esprits à une sorte de précocité ». L'entrée dans cet enseignement distingue définitivement l'élève de son homologue de l'enseignement universitaire classique. D'une manière semblable, Bourdieu montre qu'un des effets majeurs des grandes écoles est en effet, plus que de former, d'accomplir des rites qui marquent des frontières symboliques entre les élus et les exclus, les admis et les recalés au concours d'entrée. Le diplôme d'une grande école n'est pas qu'un diplôme, il contient un ensemble de signes (de pratiques, de rhétoriques, de manières de penser) sur lesquels se fonde la distinction avec les autres groupes (Bourdieu, 1989). Dans le cas des grandes écoles, par nature prestigieuses, on observe avec évidence ces effets de démarcation symbolique. À l'inverse, il serait aisé de ne voir, dans les filières STS et IUT, que des formations purement « techniques », c'est-à-dire neutres symboliquement. Pourtant, ces filières renferment elles aussi des manières bien particulières d'appréhender le monde professionnel, des manières de le concevoir et, de fait, des manières de se distinguer.

« Les premières semaines, on nous a beaucoup rabâché le côté pratique de la formation. Déjà, le premier jour, je me souviens, ils ont fait venir des anciens élèves pour qu'ils racontent ce qu'ils faisaient. Y'avait aussi un pro, qui était là pour dire qu'il recrutait pour les stages et puis à la sortie du BTS. (...) Ensuite en novembre, je crois, enfin pas longtemps après la rentrée, on a eu un stage « d'intégration », ils disaient. En gros, c'était pour mettre la main dans le cambouis direct, quoi. » (Sam, 21 ans, BTS négociation relation client)

« Les matières théoriques, c'était pipeau. Tout le monde le savait. En français, on faisait des exposés, on les préparait pas, c'était pas sérieux. Je pense que la prof, elle devait s'arracher les cheveux. Mais en vrai, nous, on a

la tête aux autres cours. (...) Certains profs étaient pas tendres avec le français, même pour eux, c'était pas une matière sérieuse. Des fois, ils nous le faisaient bien sentir. Une fois, on avait un devoir en français et un autre en étude de marchés [une discipline professionnelle] en même temps. On avait demandé au prof de pro de décaler le devoir, il a dit en gros que ça changeait rien parce qu'on devait pas bosser pour le français. Super la solidarité entre profs. » (Bertrand, 23 ans, BTS commerce international)

En particulier, on voit ici qu'elles développent par des dispositifs explicites (le stage d'intégration) ou parfois moins conscients (la dévalorisation des disciplines générales dans le cursus) une véritable croyance en la pratique professionnelle, qui se traduit dans l'urgence de l'insertion manifestée par les étudiants. Les filières courtes professionnalisantes ne sont donc pas des formations seulement ou principalement pratiques ; elles possèdent elles aussi leur part de symbolique – qui consiste précisément en la valorisation du pratique.

Dans ces conditions, le fait de revendiquer l'urgence de l'insertion professionnelle est une manière de marquer symboliquement sa distance avec d'autres formations plus théoriques, plus académiques. C'est par exemple le cas d'Alex, qui après son DUT et alors que le taux de poursuite d'études dans sa promo est, selon lui, de plus de 75%, a décidé de quitter les études avec son DUT en poche.

« Je me suis dis que j'avais pas besoin de plus d'études, plus de diplôme etc... Pourquoi j'en aurais besoin ? J'ai eu une bonne formation, une formation hyper appliquée. Quand je vois ce qu'ont fait des potes de lycée qui sont allés en physique [à l'université], quand on discutait de nos cours... Je me disais c'est pas la peine. Ils poussent hyper loin la partie matheuse... Franchement, c'est pas ça, au bout d'un moment, il faut que ça serve à quelque chose tout ce qu'on apprend ! (...) Donc j'ai vraiment pas été tenté par une licence après mon DUT, c'est clair. » (Alex, 21 ans, DUT mesures physiques)

Alex critique les savoirs théoriques abstraits, décontextualisés, pour justifier son choix de ne pas poursuivre ses études dans la filière générale, pour se justifier de s'arrêter au niveau DUT. Il assoit ainsi la légitimité de sa formation sur la critique des formations moins pratiques et sur la manifestation de son impatience à s'insérer. Puisque ces formations courtes et professionnalisantes sont fondées symboliquement sur la correspondance immédiate entre les savoirs appris et la pratique professionnelle, les individus accordent une valeur privilégiée au sens pratique et mettent en œuvre des efforts constants de défense de ce principe.

Leur impatience d'entrer dans l'emploi se manifeste aussi dans leurs attitudes au moment de la recherche d'emploi. Ils arrivent à l'association moins décontractés que les autres, plus sérieux, plus actifs, en un mot, plus « pros ». Mille détails révèlent leur souci d'apparaître disponibles pour l'emploi. Les adjectifs « motivé », « dynamique », « jeune » reviennent régulièrement dans leur vocabulaire lorsqu'il s'agit de se définir. Ils viennent aux réunions organisées par l'association, dans une ambiance plutôt décontractée donc, mieux apprêtés que les autres diplômés. Ces jeunes gens ne s'interdisent pas de porter la veste de costume ou les souliers en cuir, au risque – sciemment couru – de paraître en décalage avec les autres jeunes diplômés. Jules, en particulier, met bien en évidence son téléphone portable quand il entre dans la salle, comme pour signifier qu'il attend un appel important. La posture de son corps est travaillée de manière à ressembler à la caricature de l'homme d'affaire, droit et tendu, presque prêt à partir là où il est déjà attendu. Il regarde régulièrement sa montre, souffle d'impatience quand la discussion perd en intensité. Affecter l'empressement jusque dans les moments de discussion est une manière pour Jules de montrer son impatience de rentrer dans l'emploi. Il se présente de la manière dont il se figure le monde du travail : on y est efficace, sans paroles inutiles, on y est aussi un peu stressé. Tout cela doit se voir.

Les jeunes devancent souvent les suggestions des conseillers de l'association. L'atelier « comment organiser la recherche de son premier emploi », destiné à tous les nouveaux venus, prodigue des conseils généraux sur la recherche d'emploi. Les jeunes issus des formations professionnalisantes affirment régulièrement avoir entrepris les démarches que l'atelier présente sans même attendre d'y avoir assisté. Ils participent alors à la formation en « quasi-égal » du conseiller en insertion (ils interagissent avec lui, lui soumettent des problèmes plus avancés...), quand d'autres diplômés sont plus passifs et prennent docilement les conseils en notes. Cette posture du diplômé de formation professionnalisante, à égale distance entre allégeance et complicité avec le conseiller en insertion (et donc avec l'insertion professionnelle que ce dernier personnalise), lui permet de manifester son adhésion aux normes de l'emploi et son avance dans le processus d'insertion. N. Duvoux s'est intéressé aux publics diplômés allocataires du RMI (Duvoux, 2009). Chez ceux, qui, en raison de leur capital scolaire perçoivent le mieux les problèmes d'acceptabilité sociale que posent leur situation, l'impatience surjouée est une stratégie de démonstration de la conformation aux exigences de l'insertion professionnelle. Dans le cas des diplômés de

formations professionnalisantes, l'expérience de l'éloignement formel de l'emploi est vécu avec le plus d'acuité comme une situation illégitime. Se montrer pressé, devancer les procédures, être au fait des démarches à conduire avant même qu'elles soient expliquées apparaît alors comme une stratégie d'entrée – virtuelle – dans l'emploi.

Enfin, autre signe de leur volonté de précipiter l'insertion professionnelle, les jeunes ont tendance à saisir, plus que les autres, l'occasion de l'entretien sociologique comme un « test » à l'entretien d'embauche. Au cours des entretiens, quand je leur demande de m'expliquer leur parcours d'études ou le concret de leur recherche d'emploi actuelle, ils insistent sur des détails très spécialisés de leur formation et utilisent volontiers un langage professionnel dont ils savent manifestement que je ne maîtrise pas le sens. Quand mes questions sont personnelles, leurs réponses changent de registre pour devenir plus « techniques ». Comme pourrait le faire le candidat à l'embauche qui doit confondre sa personnalité avec les exigences du poste qu'il vise, ces jeunes m'ont caché certaines dimensions de leur personnalité de façon à ne faire apparaître que le versant « professionnel » de leur vie. Jamais n'ai-je par exemple pu entendre dans leurs récits une quelconque confidence de la fatigue de la recherche d'emploi. Les rares éléments relevant de la fragilité de leur situation n'interviennent qu'après de longs échanges. Tout se passe comme si aucune de leurs faiblesses personnelles ne pouvait transparaître au risque de compromettre le rapport optimiste à l'insertion professionnelle qu'ils cherchent à présenter. Peut-être n'ont-ils pas compris la finalité des entretiens sociologiques que je leur proposais. À la différence d'autres publics, plus ou moins formés à la sociologie ou à d'autres disciplines qui lui ressemblent vaguement, les jeunes issus de formations courtes ne sont pas du tout familiers de la démarche sociologique. Puisque ma demande d'entretien empruntait une voie officielle (un courriel lancé par la responsable de l'association), il est possible qu'ils l'aient plus ou moins comprise comme une invitation à s'entraîner à parler de soi, dans une optique professionnelle future. Les questions générales qu'ils me posaient en fin d'entretien pour connaître le sens de mon entreprise le confirment d'ailleurs. Néanmoins, le malentendu n'explique pas tout. J'étais clairement un élément « neutre » dans leur recherche d'emploi : ils savaient qu'ils ne pouvaient rien attendre de moi. Par conséquent, le fait qu'ils se montrent à mes yeux impatients de s'insérer est, je crois, une façon de s'écarter du statut de demandeur d'emploi et de se rapprocher de l'identité du travailleur. Ces jeunes, à la différence des publics renvoyant aux autres expériences de l'insertion, possèdent une

identité de substitution, celle du travailleur, qu'il est d'autant plus facile d'adopter qu'elle apparaît proche.

5.1.2 L'insertion : l'absence de ruptures

L'expérience de l'insertion prévisible est vécue sur le mode de la transition également parce qu'elle se caractérise par une absence de ruptures. Une absence de rupture identitaire tout d'abord, puisque les jeunes passent sans à-coups du statut d'étudiant à celui de travailleur, ils n'ont pas acquis pendant leurs années d'études d'identité étudiante invétérée qu'ils quitteraient dans le drame ou dans la nostalgie ; une absence de rupture des liens sociaux ensuite, puisqu'ils continuent d'entretenir les sociabilités acquises en formation et que celles-ci soutiennent la transition entre les deux états d'étudiant et de travailleur ; une absence de rupture temporelle enfin, puisque leur rythme de vie est assez peu bouleversé par la sortie des études : ils poursuivent des activités propédeutiques à l'emploi déjà entreprises avant le diplôme.

La continuité identitaire

L'entrée dans le statut de demandeur d'emploi est bien souvent analysée comme une crise identitaire (Schnapper, 1981). Contre ce que prétendent certaines thèses qui annoncent la fin de la valeur travail (Rifkin, 1997), il semble que ce dernier continue d'assurer une dignité sociale aux individus et reste pour eux au fondement de la définition de soi. Dès lors, ceux qui en sont privés sont, jusque dans leur personnalité, atteints par ce manque. La situation des chômeurs est souvent décrite comme une expérience de la déréliction (Lazarsfeld, 1981 [1932]), marquée par une vacuité existentielle qui ne renvoie pas seulement à la privation d'une occupation quelconque, mais bien à la privation d'une raison d'être sociale. Enfin installé dans un contrat stable après une longue période de recherche du premier emploi, un des jeunes avec qui je me suis entretenu utilisait cette belle formule : « je me sens renaître en société ». Le vif soulagement qu'il témoigne par cette phrase égale en intensité toute la souffrance de la recherche d'un premier emploi qui se fait attendre. Ainsi, chez les jeunes diplômés également, et peut-être même plus encore chez eux

– par le paradoxe subtil de la frustration relative (*cf.* Chapitre 2) – l'entrée dans la recherche d'emploi s'accompagne d'un déclassement statutaire douloureux.

Pour autant, le chômage de primo-insertion chez les jeunes diplômés et *a fortiori* chez ceux de l'expérience de l'insertion prévisible ne se donne pas à voir selon le prisme unique de la crise identitaire. Ici, il semble que l'interstice laissé entre les deux périodes protégées par statut (les études puis le travail) ne soit pas systématiquement vécu comme un moment de vide. Une fin d'études non sanctionnée par une entrée immédiate dans l'emploi n'est pas conçue par ces jeunes comme un coup d'arrêt, comme une rupture. Au contraire, au lendemain du diplôme, leur mode de vie n'apparaît pas vraiment bouleversé. « Je suis pas devenu un autre après être sorti de l'IUT ! » m'assure Alex, diplômé d'un DUT mesures physiques. Il m'explique qu'il constate une certaine « ressemblance » entre ses études et sa recherche d'emploi actuelle :

« Tu sais, finalement, ça se ressemble : l'année dernière à la même époque j'étais en train de bosser pour le DUT, je passais du temps en cours ou je bossais devant l'ordi. Et aujourd'hui j'ai fait quoi ? Je suis venu en cours [à l'association] et j'ai répondu à des annonces sur internet devant l'ordi. (...) C'est pas parce que j'ai fini mon boulot pour le DUT que j'ai plus de boulot devant moi ! (...) Quelque part, j'ai pas vraiment l'impression d'avoir été étudiant. Les deux années d'IUT, ça passe super vite, le rythme des cours est soutenu. C'est très différent de ce que connaissent certains de mes amis qui sont à la fac. Je le vois bien, une grosse part de leurs études, ça se passe en dehors des cours. Des fois, on se retrouvait au RU pour manger, à la fin du repas je repartais en cours et eux, ils restaient à discuter devant leur café. (...) Moi j'ai connu tout ça, j'étais pas un vrai étudiant l'an dernier et du coup j'ai pas l'impression d'être complètement différent aujourd'hui quand je cherche du boulot. Ça m'a pas transformé. » (Alex, 21 ans, DUT mesures physiques)

Il semble que l'absence de rupture identitaire chez les jeunes de l'insertion prévisible soit pour partie due au fait qu'ils n'aient pas acquis pendant les études une identité puissante et insistante d'étudiant. Sans aucun regret, Alex constate n'avoir jamais pu être « un vrai étudiant » pendant ses études. À la différence d'autres étudiants (les « vrais » ?), Alex a fait ses études sur un campus périphérique, éloigné du centre-ville et des lieux festifs et n'a alors pas expérimenté cette dimension-là de l'identité étudiante. Le groupe classe réduit de son IUT est, dans la forme, très éloigné de ce qu'il se figure des grands amphithéâtres de l'université. Enfin, l'obligation de présence à laquelle il était soumis contraste très fortement avec les libertés de la fac. Pourtant, s'il n'a pas pu profiter du mode de vie étudiant tel qu'on pourrait le concevoir dans sa forme la plus pure et nécessairement inexistante, il n'en

est pas moins bien armé pour faire face à la recherche du premier emploi, au contraire. En réalité, si l'on observe une telle fluidité dans la transition études-emploi chez les jeunes de l'insertion prévisible, c'est probablement parce qu'ils ne se sont pas installés de manière prolongée dans une identité étudiante qui, par bien des traits, pourrait s'opposer aux exigences de la recherche du premier emploi. L'absence d'identification à la figure étudiante pendant les études leur permet de vivre de manière positive leur primo-insertion, celle-ci étant alors débarrassée de toute nostalgie d'un passé de « vrai » étudiant. Parce qu'ils ne sont pas familiers du mode de vie étudiant, parce qu'il existe aussi une certaine continuité entre leurs habitus scolaires et les habitus professionnels, la recherche d'emploi des jeunes de l'insertion prévisible n'est pas perçue comme déclassante. Elle n'est pas envisagée comme le passage d'un statut valorisé (celui d'étudiant) à un statut dévalorisé (celui de demandeur d'emploi). Elle est, de manière plus positive, vue comme une façon de se rapprocher de l'emploi et, par conséquent, loin de constituer un déclassement, elle est appréciée comme une progression statutaire. « J'avance », « enfin », « les choses progressent », « ça se concrétise » : la sortie des études est vécue comme un aboutissement. Il n'existe donc pas de véritable rupture par rapport à un mode de vie passé ou par rapport à un avenir envisagé.

Il convient également de prendre en considération l'influence de la sélection dans les filières courtes professionnalisantes afin de comprendre pourquoi les jeunes qui en sont issus se sentent « à leur place » au moment de l'insertion professionnelle. Demazières-Berlie (1999) montre dans son travail sur les étudiants d'IUT combien l'existence d'une sélection à l'entrée de la formation, même nulle de fait⁵⁸, confère aux jeunes un sentiment de confiance dans les études. Selon l'auteur, les filières courtes professionnalisantes du supérieur présentent un type de sélection propice à un rapport serein aux études. Une moindre sélectivité (par exemple dans le cas de l'université) aurait pour conséquence de réduire la confiance des étudiants dans leurs études, fait dramatique dans un contexte scolaire et social compétitif. Au contraire, une sélection trop sévère peut parfois être perçue comme aléatoire (dans le cas du concours des ENS en prépa littéraire) et provoquer là encore une certaine anxiété. On observe chez les étudiants soumis à sélection raisonnable, explicite mais relativement ouverte, une confiance dans leurs études. Ce résultat peut être prolongé

58 C'est le cas notamment dans les formations qui possèdent plus de places que de candidats aux places mais qui, néanmoins, continuent d'examiner chacun des dossiers des prétendants. La barrière d'entrée y est donc inexistante, mais une procédure de sélection formelle persiste.

au-delà de la formation, au moment de l'insertion professionnelle. La sélection raisonnable subie par les étudiants des cursus supérieurs courts induit en effet chez eux une absence de mise en cause de leur formation dans leur échec d'insertion temporaire actuel.

« Moi je me dis, on a pas été sélectionnés pour rien. Je veux dire, j'ai fait un dossier, ils ont étudié mes notes du lycée tout ça. Et derrière [après la sélection], on marchait un peu comme une boîte à examens avec pas beaucoup d'élèves, des profs qui nous chouchoutent et tout le monde qui a le même objectif de réussir. Je me dis du coup que c'est forcé qu'on trouve vite du taf, logique, quoi. (...) On est à notre place ici, c'est normal de passer un peu de temps à chercher du taf. » (Alex, 21 ans, DUT mesures physiques)

« Si on a été sélectionnés, c'est parce que y'a pas des besoins infinis de techniciens de laboratoire, c'est sûr. Ils peuvent pas prendre tout le monde donc ils sélectionnent en fonction des besoins. On a été triés sur le volet. Enfin, c'est pas pour me la raconter, je veux dire, c'était pas la concurrence de ouf. Mais en tout cas, la sélection, ça te rassure, tu te dis qu'à la sortie on va pas être un million par poste. (...) Donc forcément, je peux être plus confiant, je sais qu'on n'est pas un million à chercher dans mon domaine et que ceux qui cherchent, ils ont en gros le même parcours que moi. » (Karim, 20 ans, BTS techniques appliquées à l'industrie et au laboratoire)

L'existence d'une période de recherche d'emploi incompressible est donc perçue comme inévitable par des jeunes confiants dans leur formation. D'une certaine façon, la sélection subie à la sortie du lycée leur évite les angoisses de la recherche d'emploi et ces jeunes continuent de se sentir « à leur place », même en échec temporaire à l'insertion.

Est-il enfin possible d'omettre d'évoquer la relative faiblesse des aspirations professionnelles des jeunes de l'insertion prévisible ? Le tableau suivant présente le niveau d'études moyen auquel aspirent les étudiants de filières courtes professionnalisantes et de l'université.

Tableau 5.2 : les aspirations des étudiants de niveau Bac+1 et Bac+2

	Niveau moyen des aspirations (en années d'études après le bac)	Ecart-type
Filières courtes professionnalisantes	3,84	1,31
Université, toutes spécialités	4,99	1,35
ANOVA significative ; $F = 1657,3$; $p < 0,001$		

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011. Champ : étudiants de niveau Bac+2 maximum. Lecture : Le niveau d'études moyen auquel aspirent les étudiants des filières courtes est de 3,84

années après le bac. On observe qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes (ANOVA).

Les prétentions scolaires des jeunes issus de STS ou d'IUT sont significativement plus modestes que celles des étudiants de l'université. Le choix de la filière courte et professionnalisante est en effet rarement le point de départ d'une scolarité supérieure longue (Orange, 2009). Ce choix d'orientation est plus exclusif, démontrant par là l'absence de projection des étudiants dans une autre forme de supérieur. Les stratégies d'orientation des étudiants de STS sont aussi marquées par le « on verra », par la navigation de proche en proche après le bac. Ces jeunes n'envisagent donc pas initialement l'accession à un tel niveau d'études. Dès lors, ils s'inscrivent, souvent malgré eux, dans une trajectoire scolaire ascendante qu'ils ne finissent par apprécier qu'une fois celle-ci accomplie. Partant d'un niveau d'aspirations plus faible, il existe logiquement un décalage moindre entre ce qui est souhaité et ce qui advient réellement.

« Mes parents, ils voulaient le bac pour moi à la base. C'était déjà beaucoup, ils savent pas vraiment ce que c'est le bac aujourd'hui... Maintenant, avec mon Bac+2, je suis vraiment un extra-terrestre dans la famille ! (...) Là, je suis au-delà des espoirs ! » (David, 21 ans, BTS électrotechnique)

De même que la déception est lourde quand les prétentions scolaires ne rencontrent pas la récompense souhaitée aux portes de l'emploi, de même une réussite imprévue, insoupçonnée au départ, permet au contraire d'éviter tout sentiment de déclassement. Moins « gourmands » scolairement, ils sont aussi moins présomptueux dans leurs projections d'emploi. Contrairement aux jeunes de l'insertion entravée, leur niveau d'aspiration ne semble pas dépasser leurs possibilités concrètes de s'insérer. Alors que le vocabulaire du regret et l'usage du passé sont souvent mobilisés dans le discours des jeunes du deuxième type (« dans l'idéal, j'aurais voulu... » ; « j'en suis revenu »), ceux du type de l'insertion prévisible parlent de manière factuelle et au futur simple de leur projections d'entrée dans l'emploi. Parce qu'ils ont plus tendance à raisonner à partir de ce qu'ils peuvent faire et non de ce qu'ils voudraient faire, il semble alors qu'ils fassent l'économie d'une phase douloureuse de revue à la baisse de leurs désirs. Si Rémi avoue être en train de « réorienter [sa] recherche d'emploi », ce n'est pas parce qu'il vise trop haut, mais parce que le secteur d'emploi sur lequel il se concentre est conjoncturellement saturé. Ainsi, les

ajustements de projet sont moins verticaux qu'horizontaux et dispensent les jeunes de se remettre en cause subjectivement sur leur capacité à s'insérer. Le soi projeté n'est donc jamais très éloigné du soi réel, si bien que ces jeunes, malgré l'épreuve *a priori* déclassante de l'insertion professionnelle, n'éprouvent pas véritablement de rupture identitaire.

Le maintien des sociabilités existantes

« Non, je me sens pas tout seul, y'a plus de la moitié de mes potes de BTS qui cherche encore, on se voit régulièrement pour en discuter. Enfin, on se voit pour des soirées, mais on en parle pas mal quand on se voit. Tous dans la même galère, quoi ! » (Bertrand, 23 ans, BTS commerce international)

À la différence de ce qui s'observe à l'université, monde souvent décrit comme étant plus impersonnel (Lapeyronnie et Marie, 1992), les sociabilités entretenues au cours des formations courtes survivent à l'obtention du diplôme. Les amis sont « de très bons potes qui restent » (Bertrand). Le prolongement des relations amicales après la sortie de formation permet d'assurer une forme de continuité que l'institution ne propose pas. « Lâchés dans la nature », abandonnés à eux-mêmes après la réussite au diplôme, les jeunes se retrouvent souvent « perdus », « désemparés » face à une recherche d'emploi pleine de mystères. Bertrand retrouve régulièrement ses amis pour discuter de leurs avancées dans leur recherche. Sans être capable de me donner un exemple précis, il m'assure que ces discussions lui sont utiles, elles entretiennent un environnement social actif après l'effervescence des examens et la coupure des vacances.

« Voir les potes et faire tous ensemble les démarches, ça m'a servi à me remettre dans le bain très vite. Je pense que je l'aurais pas fait tout de suite si j'avais été tout seul. C'est important d'avoir un groupe. C'était pareil pendant les années de BTS, je me serais pas bougé autant pour avoir mon BTS si on n'avait pas été tous, tout un groupe à bosser ensemble. Là c'est pareil, c'est une dynamique d'ensemble en fait. On se serre les coudes. Pour l'instant, on va dire que ça aide pas concrètement, à part que ça te raccroche à ton ordi et à ta recherche. Mais sinon, c'est surtout un soutien moral, ça c'est sûr. » (Bertrand)

Le maintien des sociabilités présente en réalité deux vertus distinctes. Il permet premièrement de relativiser la condition de demandeur d'emploi. Le fait de n'être pas seul dans cette situation permet en effet de neutraliser les formes de stigmatisme qui y sont associées. La « galère » est moins difficile à supporter quand elle est partagée. D'une

manière semblable, Serge Paugam s'est efforcé d'analyser ce qu'il nomme la « pauvreté intégrée » dans certaines régions de l'Europe méditerranéenne atteintes par le chômage de masse (Paugam, 1998 ; 2001). Bien que très installé, le chômage y est compensé par un ensemble de réseaux de sociabilités étroites (famille, amis). Ces solidarités atténuent la dévalorisation inhérente au statut de chômeur. L'intégration dans un réseau de sociabilités met à distance le risque d'isolement dans la recherche d'emploi que sont susceptibles de connaître les jeunes, même diplômés. Le chômage de primo-insertion s'accompagne en effet de ce que l'on pourrait nommer un processus délétère « d'égo-centrement » de la recherche d'emploi⁵⁹. Sans trop devancer ce qui sera développé dans les chapitres suivants, on peut simplement dire que l'isolement consécutif à la situation de chômage tend à centrer l'individu sur lui-même. J'ai souvent remarqué que les jeunes, à mesure qu'ils s'installaient dans la recherche d'emploi, l'orientaient progressivement vers une sorte d'auto-management, coupé de la réalité environnante. Ils finissent, après plusieurs mois de recherche infructueuse, par poursuivre un objectif unique d'amélioration de la présentation de soi (améliorer son CV, sa façon de s'habiller, son discours pour l'entretien...), sans véritable souci des exigences du poste ou de l'employeur. Caroline (dont je rapporterai de manière plus détaillée le cas dans le chapitre suivant) reconnaît par exemple aller à un entretien d'embauche en « oubliant » les besoins du recruteur, « sans jamais se mettre à sa place ». Seuls toute la journée, peu supportés institutionnellement, tenus dans l'illusion que leur situation leur appartient toute entière, les jeunes s'enferment dans une recherche de soi, plus que dans une recherche d'emploi.

Le maintien des sociabilités assure une deuxième fonction, celle de créer un réseau de contacts. Puisque le domaine d'emploi de ces jeunes issus de formations spécialisées est assez restreint, il est à la fois aisé de disposer d'une bonne information sur les opportunités d'emploi quand on appartient à la communauté et très difficile d'y accéder dès lors que l'on en est exclu. Plus qu'ailleurs (dans des formations générales où domaine d'études et domaine d'emploi ne coïncident pas nécessairement), le rôle du bon contact est donc primordial. Il fait sens avec ce système d'études : si une personne trouve un emploi dans le secteur d'emploi qui est visé par tous les autres, elle peut les attirer à elle.

59 Nous présentons ce phénomène dans le chapitre suivant, dans la mesure où il s'observe fréquemment dans l'expérience de l'insertion entravée.

Bertrand me raconte de quelle manière, dans la promotion de son BTS qui l'a précédé, un individu actif a déclenché l'embauche de nombre de ses camarades. Entré dans une entreprise de négoce de vins, il a développé des contacts dans son entreprise et chez ses clients. Dès qu'il entendait parler d'une opportunité de stage ou d'emploi, il en tenait informés les autres. Les sociabilités préservées après le diplôme se présentent donc comme un véritable réseau professionnel, certes informel mais non moins efficace. Elles permettent de « garder un pied dedans », c'est-à-dire de continuer à profiter d'une information perméable à l'extérieur. Ce réseau de sociabilité fonctionne alors selon la logique du capital d'autochtonie (Bozon et Chamboredon, 1980⁶⁰) où l'appartenance à une communauté fermée assure l'accès aux positions. Parce que les contacts entre les jeunes d'une même promotion perdurent et que, dans ces formations, les débouchés sont fermés à un espace très délimité du marché du travail, à une sorte de communauté professionnelle, les relations amicales finissent par se transformer en réseaux professionnels. Les ressources relationnelles des jeunes de l'insertion prévisible sont en cela très distinctes de celles que l'on peut observer dans les autres expériences de l'insertion professionnelle.

L'absence de rupture temporelle

L'expérience de l'insertion prévisible se caractérise enfin par une absence de discontinuité du rythme de vie : chez les jeunes des formations professionnalisantes, le temps vécu n'est pas bouleversé entre la sortie de l'école et l'entrée dans la recherche d'emploi. Pourtant, ce moment charnière de l'insertion professionnelle s'accompagne habituellement pour les étudiants d'un véritable effondrement du rythme de travail. Le schéma classique de ces quelques mois est le suivant : l'étudiant travaille tout l'été pour finir son mémoire, il soutient en septembre, s'accorde un mois de vacances puis revient fin octobre, en décalage avec la rentrée professionnelle, pour engager sa recherche d'emploi. Là s'ouvre une période beaucoup plus longue et plus plate, souvent faite de désœuvrement et de recherche sans résultat. Ce schéma habituel, en dents de scie, est évité dans le cas des

60 L'article de Bozon et Chamboredon est à ma connaissance le premier à évoquer la notion. Il s'agissait pour ces auteurs de mettre en évidence l'avantage que possédaient les « gars du pays » dans l'accès aux réserves de chasse. D'une manière métaphorique ici, les jeunes issus des filières courtes professionnalisantes sont les « gars du pays » dans le domaine d'emploi qui leur est réservé. La pénétration dans la communauté professionnelle à laquelle ils se destinent leur permet de garder une certaine avance sur leurs concurrents dans la compétition pour l'emploi.

jeunes de l'insertion prévisible. La clôture du diplôme est fréquemment marquée par une phase d'alternance relativement longue dans laquelle s'organise la transition vers la sortie de formation. Les contacts professionnels noués pendant cette ultime période de formation sont préservés. L'entretien des contacts et leur réactivation au moment de la recherche d'emploi ont pour conséquence le maintien d'un niveau d'activité constant chez les jeunes de l'insertion prévisible.

« Pour l'instant, je m'ennuie pas. Je sais pas si ça va durer, mais j'ai toujours quelque chose à faire. Ce matin par exemple, j'ai renvoyé un mail à mon ancien boulot, je continue à leur écrire, c'est bien de garder des contacts, ça peut servir. (...) J'ai eu trois entretiens le mois dernier donc ça demande aussi pas mal de préparation. (...) C'est un vrai travail en soi la recherche de travail en fait ! » (Benoît, 22 ans, DUT génie électrique et informatique industriel)

Si l'insertion professionnelle s'accompagne pour certains étudiants d'un effondrement brutal du rythme de vie, en passant d'une phase euphorique (celle de l'obtention de diplôme) à une phase dépressive (celle de la lente recherche d'un emploi), les jeunes de l'insertion prévisible conservent une certaine régularité du temps vécu en travaillant même dans la recherche d'un travail.

Dans une société dans laquelle le travail structure l'organisation du temps, tout temps de non-travail contraint a toutes les chances d'être vécu douloureusement. *Les chômeurs de Marienthal* exprime à l'état brut l'expérience de la perte d'un temps finalisé, d'un temps occupé par des objectifs de travail, une cadence à tenir, des urgences à respecter... Par ces mille petites exigences propres au travail, c'est sa fonction régulatrice essentielle qui se matérialise. Les individus qui se voient privés de ces petits riens qui occupent perdent véritablement jusqu'à leur raison d'être sociale. J'ai pu observer de nombreuses stratégies de neutralisation de la perte d'occupation. Les jeunes diplômés désœuvrés se « forcent » par exemple à mettre le réveil pour se lever tôt le matin, à refaire des CV ou des lettres de motivation pourtant déjà proches de la perfection, à suivre pour la deuxième ou la troisième fois les ateliers proposés à l'association. Ce qui est recherché, dans ces petites activités, pourtant considérées par les jeunes eux-mêmes comme inutiles, c'est leur fonction occupationnelle. Pour ne pas souffrir du désœuvrement, pour éviter de « se laisser aller », les jeunes se donnent des objectifs à remplir. Vaines tentatives pourtant ! Le plus souvent en effet, ces stratégies ne font que renvoyer les jeunes à leur propre incapacité

à trouver du travail. Ainsi, ces petites activités d'occupation ne servent pas seulement la finalité première de la recherche d'emploi (trouver du travail), mais elles finissent par ne plus donner non plus satisfaction à ses finalités détournées (s'occuper pour ne pas se laisser aller).

Cécile, qui cherche un emploi depuis sept mois explique les deux temps de sa recherche d'emploi : un premier moment actif, au cours duquel elle était constamment occupée par des activités utiles à la recherche d'emploi (la recherche d'emploi « pour de vrai ») ; une deuxième phase plus calme qui prend son relais et qui, elle, est marquée par un temps plus élastique, moins finalisé et qu'il faut occuper.

« Au début de ma recherche d'emploi, j'étais hyperactive. J'avais vraiment des choses à faire, je bossais pour ma recherche d'emploi pour de vrai. C'était bien, ça m'a permis de pas trop me poser de question au début, genre l'angoisse de pas savoir quoi chercher et de me dire "qu'est-ce que je fais là ? Je vais jamais trouver, c'est pas possible !" Mais là, en ce moment, c'est vrai que j'ai un peu épuisé les réseaux... c'est vrai que parfois, comme toi [un jeune diplômé qui vient de nous avouer qu'il pratique certaines activités de neutralisation du désœuvrement], ben je fais, je défais et je refais des choses un peu inutiles. » (Cécile, 21 ans, BTS de commerce international)

Etre occupé et chercher à s'occuper sont deux choses très différentes. Cécile est un rare exemple de jeune diplômée d'un BTS fréquentant encore l'association sept mois après son inscription. Au départ proche de l'insertion prévisible, son expérience de l'insertion diverge insidieusement vers l'insertion entravée⁶¹. La dissipation d'un objectif assigné au temps est certainement le facteur qui la précipite dans ce deuxième type de rapport à l'insertion. Elle se plaint par exemple dans l'entretien d'une prise en charge insuffisante : pour elle, on ne devrait pas avoir à « chercher un emploi de chez soi », il devrait exister un « service continu » (*i.e.* sans discontinuité temporelle) d'aide à la recherche d'emploi, de sorte que les jeunes diplômés primo-insérants ne soient pas seuls et inoccupés face à un temps d'attente subi. Son emploi du temps perd des cases destinées à la recherche « pour de vrai », au profit d'autres employées à des activités d'occupation à tout prix. Mais en même temps, et c'est ce qui la rapproche par un autre truchement de l'insertion entravée, son temps de loisir (qui devrait pourtant augmenter puisque la part des « vrais » impératifs baisse) diminue très franchement.

61 Cela permet de réaffirmer à quel point cette typologie n'est pas « statique ». Les jeunes sont pris dans des carrières, et leur expérience de l'insertion professionnelle navigue entre les types. Voir à ce propos Delès, 2013b.

« Au début, je continuais toutes mes activités, je faisais de la danse. Après ça m'a pris du temps et puis j'avais plus envie, j'ai tout lâché. Aujourd'hui je sais bien que j'aurais vraiment du temps pour tout ça, mais je me le permets plus. (...) C'est bête, je me permets pas d'aller deux heures me promener et lire dans un parc par exemple. » (Cécile)

Tout se passe à l'inverse de l'intuition. Comme l'avaient déjà souligné les thèses classiques de sociologie du travail (Friedmann, 1956), le temps libéré du travail des premières recherches de travail n'est pas pris pour du temps libre. Plus l'on possède de ce temps libre subi, moins l'on sait l'occuper.

Cécile a cependant un statut d'exception dans l'enquête puisque les jeunes de l'insertion prévisible ont plutôt pour propriété de ne pas éprouver la fatigue du désœuvrement. Rarement ai-je entendu dans le discours des jeunes de l'insertion prévisible la plainte d'un temps élastique. Il est possible de rapporter généralement de l'étude de leur situation : une occupation ininterrompue et qui va de soi, d'une part ; une distinction franche entre recherche de travail et loisir dans l'emploi du temps, d'autre part. L'absence de rupture temporelle permet alors d'éviter l'expérience terrible du désœuvrement que vivent de nombreux diplômés après leur sortie de formation. Les jeunes de l'insertion prévisible n'ont en ce sens pas besoin d'organiser des formes de distraction à tout prix face à un désœuvrement subi. Leur recherche d'emploi comporte déjà des problèmes à résoudre « pour de vrai », des démarches authentiques et inédites à effectuer.

Les jeunes de l'insertion prévisible sont tenus à distance raisonnable de la crise identitaire, de l'isolement, du désœuvrement suffisamment longtemps pour trouver un emploi avant de rencontrer ces épreuves difficiles, consubstantielles à l'insertion professionnelle. Les formations dont ils sont issus les dotent de certaines protections : ils vivent avec le sentiment existentiel d'être des « travailleurs en devenir », ils n'ont pas l'impression ou l'appréhension de quitter un « cocon des études » ; ils peuvent partager, comme pendant leurs études, leurs doutes ou leurs réussites avec d'autres ; ils ne connaissent pas, enfin, de moment inquiétant de vide après l'obtention du diplôme. L'insertion prévisible n'est donc pas une épreuve d'une nature radicalement différente de l'expérience des études et les jeunes qui s'y rapportent présentent alors des facilités d'adaptation dans ce monde nouveau.

5.2. La revanche des « petits » diplômés

Le paysage des formations supérieures a été profondément changé après la deuxième démocratisation, la démocratisation du baccalauréat entreprise dès la fin des années 1980. À cette occasion, les formations courtes professionnalisantes, créées à l'origine en marge d'un enseignement supérieur général, alors considéré comme plus prestigieux, ont connu une brusque revalorisation. Dès lors que les diplômes supérieurs se banalisent, les positions sociales tendent à être de moins en moins décidées par l'école et de plus en plus par le marché du travail. Dans ces conditions, les formations de techniciens du supérieur, plus immédiatement proches en termes de contenus des besoins des employeurs ont soudainement suscité la convoitise. La massification des diplômes a pu donner le signal d'une indistinction générale des compétences des étudiants (et notamment des étudiants de l'université) auprès des employeurs. Les STS et les IUT, sélectifs et garantissant une qualification professionnelle reconnue ont, quant à eux, su échapper au relativisme des certifications ambiant. Toujours déconsidérées pour leur pragmatisme, encore aujourd'hui, ces formations affichent néanmoins des performances d'insertion élevées. Cette « revanche de l'histoire » (Mazeran *et al.*, 2007), les jeunes diplômés des filières courtes la portent dans leurs parcours personnels. Souvent en échec relatif dans leur scolarité secondaire générale, ils n'hésitent pas à faire de leur expérience réussie de l'insertion professionnelle un véritable démenti aux verdicts scolaires. Ils critiquent alors notamment les insuffisances des diplômes généraux. Cette critique de l'école agit comme un opérateur pratique, et provoque chez eux des dispositions en résonance avec les attentes des employeurs.

5.2.1. « C'est le marché du travail qui décide ! »

Par bien des aspects, les filières courtes professionnalisantes constituent un « petit » supérieur (Orange, 2011*a*). L'origine sociale des étudiants y est plus modeste que dans les autres formations de l'enseignement supérieur ; les choix d'orientation des jeunes de STS sont plus souvent exclusifs, de sorte que l'on pourrait conclure des STS qu'elles sont, pour des jeunes relativement « faibles » scolairement, une voie d'accès officiellement égale aux autres formations du supérieur mais néanmoins bien moins prestigieuse en réalité ; ces formations restent enfin en marge des filières générales supérieures de par la difficulté de

leurs étudiants à raccrocher des cycles d'études plus longs d'une part, de part leur position extérieure au système LMD d'autre part. Pourtant, dans le même temps, on vante régulièrement les performances d'insertion professionnelle des formations courtes professionnalisantes, IUT et STS confondus (Mazeran *et al.*, 2007). Le tableau suivant compare le taux d'insertion et, selon plusieurs indicateurs, le premier emploi des IUT-STS et celui des formations universitaires littéraires.

Tableau 5.3 : caractéristiques de l'insertion professionnelle (premier emploi) des étudiants des filières courtes

	Taux d'insertion (en %)	Salaire médian (euros)	Taux de contrats stables (en %)	Taux de cadres (en %)	Part d'individus à temps partiel (en %)
BTS-DUT	87	1225	22,1	3,7	9,9
Licences Lettres, Arts, SHS	76	1006	21,5	4,6	42,5

Source : Cereq – Enquête 2010 auprès de la Génération 2007 (Cereq, 2011). Champ : pour le taux d'insertion : individus sortis de formation en 2007. Pour les autres indicateurs : Individus sortis de formation en 2007 et ayant occupé un emploi moins de trois ans après.

Pour ce qui concerne l'insertion professionnelle, malgré un niveau d'études inférieur (Bac+2 contre Bac+3), les étudiants des IUT et STS soutiennent donc tout à fait la comparaison avec les filières générales⁶². Leur taux d'insertion est plus élevé que celui des licences littéraires. Si l'on s'en tient aux individus insérés, la part des emplois de qualité (bien payés, avec un contrat stable et à temps complet) est plus importante chez les titulaires de diplômes professionnalisants. Seul le taux de cadres est plus élevé chez les sortants des formations littéraires de l'université⁶³. Tenus en bas dans les échelles de prestige scolaire, les étudiants prennent donc leur revanche à la sortie de leur formation.

62 Ce tableau présente les caractéristiques du premier emploi. Il ne dit rien sur l'évolution de carrière promise à chacune des formations. Il est très vraisemblable que les formations universitaires offrent des évolutions de carrière plus intéressantes que les Bac+2 professionnalisants, comme le suggèrent Martinelli et Prost (2010). Mon enquête se bornant à l'expérience de l'insertion professionnelle, j'ai d'emblée abandonné cette question.

63 Pour être tout à fait précis, il faut tout de même signaler que le taux de cadres chez les littéraires porte sur une assiette plus étroite (puisque leur taux d'insertion est plus faible) et se rapporte donc à des étudiants déjà « triés ». Cela explique en partie leur meilleure performance sur cet indicateur.

Mais cette revanche n'est pas seulement celle des étudiants sur l'école, elle est aussi celle de ces formations, longtemps déconsidérées et qui aujourd'hui se revalorisent. Comment expliquer ce retournement des valeurs ?

Le court article de John Goldthorpe permet de saisir avec le plus de clarté le processus à l'oeuvre (Goldthorpe, 2003).

« As more people get more qualifications, their very diversity makes qualifications harder for employers to interpret, so that they place less reliance on them. »

L'idée défendue par Goldthorpe est la suivante : le nivellement des certifications scolaires s'accompagne de fait d'une revalorisation d'autres ressources individuelles, non nécessairement scolaires, dans les procédures de recrutement sur le marché du travail (et par conséquent dans la décision des positions sociales acquises). L'acquisition d'une culture professionnelle en cours d'études – comme c'est le cas chez les diplômés des IUT et STS – peut alors faire partie de ces nouveaux déterminants de l'employabilité⁶⁴. Face à la grande masse des diplômés du supérieur, véritable « soupe de lettres de l'alphabet »⁶⁵, les formations supérieures professionnalisantes envoient des repères à la fois plus clairs et plus distinctifs aux employeurs. Ce serait pour cette raison qu'elles affichent des résultats d'insertion flatteurs aujourd'hui.

Les « brevets de techniciens » naissent en 1952 et se présentent dès l'origine comme le couronnement des études professionnelles, comme un aboutissement scolaire souhaitable aux études techniques. Créées guère plus tard, en 1959, dans un contexte de pénurie de main-d'oeuvre technicienne, les STS répondent à cette même logique de mise en valeur des études professionnelles. Le directeur de l'enseignement technique de l'époque, André Buisson, confirme l'ambition d'excellence qui guide la création de ces premières filières techniques supérieures : « Nous développerons cette préparation pour qu'elle soit efficace, en prolongeant, par la création de hautes classes, l'action de nos écoles nationales professionnelles. (...) Que fera-t-on alors ? Des techniciens de grande classe. » (André Buisson, cité dans Orange, 2011b). Cependant, parce qu'elles naissent en même temps que

64 L'objectif de l'article de Goldthorpe est néanmoins plus de souligner le relèvement du rôle des caractéristiques socio-culturelles héritées (class origin) dans la position sociale obtenue (class destination).

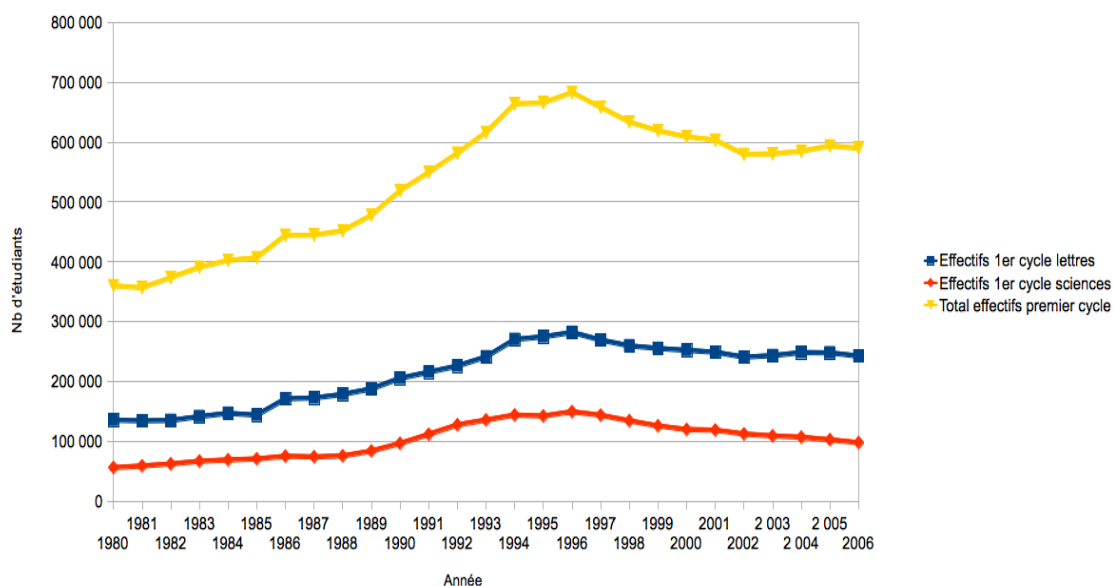
65 « *Alphabet soup* » : c'est ainsi que Mike Tomlinson, chargé de proposer des éléments de réforme du GCSE en 2002, a qualifié le système de diplômes de second degré anglais. Il exprime par là le caractère nébuleux et difficilement compréhensible des certifications scolaires.

la réforme Berthoin, ces formations ne vont pas accéder au statut prestigieux qu'on voulait initialement leur réserver. La réforme Berthoin (1959) crée les prémisses d'un système secondaire unifié, ce qui a pour conséquence la mise au banc des filières compartimentées, telles que les filières techniques et professionnelles (Brucy, 1998 ; Palheta, 2012). C'est le moment de « l'invention de la dévalorisation de l'enseignement technique », le moment où s'institue une véritable hiérarchie des enseignements généraux et professionnels à la faveur des premiers. L'homogénéisation de surface de l'enseignement masque en réalité l'ascendant d'un secteur sur l'autre. Dès lors, « si les STS sont au principe d'une revalorisation de la filière professionnelle par son élévation, ces formations signent aussi sa dévaluation en devenant un recours pour les élèves issus de l'enseignement général et ne pouvant prétendre aux cycles longs de l'enseignement supérieur » (Orange, 2011*b*). De formation d'excellence, les STS deviennent de fait la « voiture-balai » de l'enseignement supérieur.

Pendant les décennies 1970 et 1980, les sections de techniciens supérieurs ont en effet attiré à elles les « recalés » de l'enseignement supérieur, non destinés à des études techniques mais contraints de s'y résoudre. En témoigne l'augmentation de la part des bacheliers généraux dans ces formations, qui passe de 36% en 1960 à 45% en 1980. Dans le même temps, par sa forme, l'enseignement dans les STS a su absorber une part des « nouveaux bacheliers » (Orange, 2008). En préservant une unité de lieu et de méthodes pédagogiques entre le lycée et l'après lycée, les STS ont contribué à dédramatiser le passage dans l'enseignement supérieur pour des jeunes qui auraient pu s'en auto-exclure. Dans la décennie 1970, les effectifs des STS ont augmenté de 150%, quand, à titre de comparaison, ceux de l'université ne grimpaient que de 25%. Certains auteurs citent les formations courtes professionnalisantes comme un véritable moteur de l'augmentation de la demande d'éducation depuis les années 1970 (Poullaouec, 2010). Bref, les STS se sont naturellement constituées comme une porte d'entrée vers le supérieur, comme un véritable « seuil » de scolarité supérieure. Malgré des ambitions politiques élevées à l'origine, ces formations ont, très tôt dans leur histoire, pris une place subalterne au sein de l'espace des formations supérieures.

Mais la deuxième démocratisation bouleverse singulièrement la donne. Le tableau suivant donne la mesure du choc démographique à l'université sur deux décennies seulement.

Fig. 5.1 : L'évolution des effectifs de l'université



Source : Fichiers SISE, DEPP-MEN.

Les filières supérieures générales ont vu le nombre de leurs étudiants exploser sur moins de deux décennies, mais une question est restée largement non posée : quelle est la capacité du marché du travail à recevoir ce flux de nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur général ? (Duru-Bellat, 2006). Dès lors, si les formations universitaires conservent certes une certaine légitimité académique, notamment grâce à la protection de leur tradition disciplinaire (Dumoulin et Filhon, 2011), le couperet tombe manifestement à l'entrée dans l'emploi. L'effet de rareté lié au diplôme élevé (quel que soit son contenu) disparaît progressivement avec la démocratisation. À l'inverse, dans ce cadre relativiste ambiant, les compétences professionnelles les plus immédiatement exploitables, indépendamment de toute notion de prestige scolaire qui pourrait leur être attachées, reprennent alors une valeur nouvelle. Les formations courtes professionnalisantes possèdent cette plus-value que le seul parchemin, désormais trop abondant, n'apporte plus. On assiste alors à une véritable « revanche de l'histoire » : autrefois discréditées pour leur position basse dans l'échelle des valeurs scolaires, ces formations apparaissent aujourd'hui comme des formations supérieures « gagnantes ».

Les jeunes qui renvoient à l'expérience de l'insertion prévisible ont en majorité suivi un cursus professionnalisant court (qu'il ait été ou non prolongé par une poursuite d'études). Ceux-ci semblent, d'une certaine manière, porter dans leur discours cette

revanche de leur formation sur l'école, elle qui les a mal accueillis et rabaissés. Ils intériorisent l'histoire de leur filière et perçoivent très bien l'inversion des valeurs scolaires qui se joue au moment de l'insertion professionnelle.

« Quand je viens [à l'association], je me dis que je suis pas le plus à plaindre. J'ai des contacts, quand j'écris à quelqu'un [un professionnel], il me répond, et j'ai déjà eu trois entretiens [depuis trois mois de recherche d'emploi]. Quand je croise des gens ici qui cherchent depuis six mois, un an et qui ont jamais eu d'entretien d'embauche... ça doit être rude. Mais bon, après tout, moi aussi j'ai fait une formation qui intéresse des employeurs. C'est bien beau les études mais faut bien un jour que ta formation elle intéresse sur le marché du travail. Maintenant, c'est plus l'école qui décide ! C'est le marché du travail qui décide ! » (Simon, 21 ans, DUT logistique industrielle)

5.2.2. La critique des verdicts scolaires

Comme on le lit dans le passage précédent, les jeunes de l'insertion prévisible ont tendance à refuser à l'école sa fonction de décision des destins sociaux. Les verdicts scolaires ne seraient pas légitimes sur le marché du travail. Ici, désormais, seules compteraient des qualités professionnelles par ailleurs souvent opposées à celles que sanctionne le diplôme. Cette conception est fondée sur certains éléments empiriques : ils ont pu observer que leur formation, certes moins prestigieuse selon le référentiel des valeurs scolaires, leur permettait néanmoins d'accéder rapidement à un emploi proche de leurs attentes. Mais elle exprime aussi, plus fondamentalement, un véritable rapport au travail. Les jeunes considèrent qu'ils doivent faire leurs preuves (plutôt que de les tenir d'une rente scolaire), qu'ils doivent démontrer certaines qualités pratiques et morales nécessaires au travail. De fait, la critique de l'école les pousse à se mettre, avec bonne volonté, en conformité avec les attentes du monde du travail. Paradoxalement, la critique de l'école agit alors comme un élément au service de leur insertion professionnelle.

L'école et les apprentissages inutiles

Elise Tenret, dans son travail sur la croyance dans le mérite scolaire, montre que les étudiants issus des STS valorisent moins les verdicts délivrés par l'institution scolaire que les autres. Les études sont moins perçues comme un critère légitime d'établissement d'une

hiérarchie entre les individus. De même, les étudiants de STS déclarent moins souvent avoir de l'admiration pour les individus les plus diplômés⁶⁶. Chez ces diplômés de l'enseignement technique, l'école n'est pas l'ultime voie de salut. L'auteur parle ainsi de « méritocratie *contre* l'école ». Le principe d'engagement de soi n'est pas remis en cause ; mais les étudiants contestent l'idée selon laquelle il pourrait être traduit parfaitement par la certification scolaire. Tenret montre, avec toutes les nuances que l'on doit aux raisonnements des étudiants, que la notion de mérite n'est pas absente de leur conception de l'entrée dans l'emploi ; néanmoins, celle-ci ne recoupe pas les classements scolaires.

Quand on s'entretient avec les jeunes de l'insertion prévisible, on entend chez eux la critique d'une école incapable à valoriser les apprentissages utiles. Grégory a suivi une scolarité générale jusqu'en seconde, où il éprouvait certaines difficultés, notamment en mathématiques et dans les autres matières scientifiques. Il s'est senti à ce moment « perdre pied » scolairement. Il voulait poursuivre en première ES, sa demande a été refusée et il s'est engagé vers un Bac STG, au départ « un peu contre [sa] volonté ». Mais il présente son entrée dans cette filière technologique comme une véritable « révélation ».

« Ça a été la révélation. En seconde, on bossait des trucs super durs en maths... je sais plus trop quoi, je m'en souviens même plus tiens ! C'est pour te dire à quoi ça m'a été utile ! Bref... En première, par contre, rien à voir. Ils nous ont tout de suite montré à quoi servait ce qu'on bossait. Les profs, ils disaient toujours : “alors ça, ça a telle ou telle application en entreprise”. » (Grégory, 22 ans, BTS management des unités commerciales)

Le contenu des cours est ici en cause : un enseignement trop désincarné, qui ne laisse pas assez de place aux savoirs véritablement « utiles » est critiqué. Mais c'est aussi la forme de la relation pédagogique qui ne convenait pas à Grégory dans l'enseignement général.

« Avant, on m'avait pas vraiment donné la chance de montrer ce que je savais faire. Il fallait écouter, gratter et le prof distribuait les bons points à la fin. Ça, c'était pas pour moi. En STG, y'avait tout de suite vachement plus de TP, on avait plus d'interactions avec le prof. Moi ça me va mieux, tu peux t'exprimer au moins. » (Grégory)

66 Selon l'enquête de E. Tenret, 45,1% des étudiants de STS (contre 48,1% pour l'ensemble des étudiants) considèrent que les individus ayant fait de longues études devraient être mieux payés que les autres ; 15,4% déclarent admirer « beaucoup » les individus qui font des études longues (contre 18,4% des étudiants de l'université et même 23,5% des étudiants des classes préparatoires).

Après le bac, Grégory retente sa chance dans l'enseignement général en intégrant une première année de Licence d'AES. En vain, puisqu'il échoue aux examens du premier semestre et n'ira pas en cours au deuxième.

« J'ai retrouvé tout ça à la fac, des cours hyper pointus, et personne pour te les expliquer. » (Grégory)

Il s'inscrit l'année suivante en STS, caracole en tête de sa classe pendant deux ans puis réussit brillamment son BTS. C'est donc bien l'école, dans tous ses traits les plus orthodoxes (enseignement théorique, magistralité des cours) qui a freiné la réussite de Grégory. C'est à tout le moins ainsi qu'il explique son relatif échec dans les filières générales et ses succès dans les formations techniques.

Simon, quant à lui très bon élève dans l'enseignement général au lycée, a choisi de s'orienter vers une formation supérieure courte pour des raisons similaires. Après un baccalauréat scientifique obtenu avec mention « assez bien », Simon décide d'intégrer un IUT « logistique industrielle ». Il choisit cette formation où son cousin – quant à lui titulaire d'un Bac STI – l'avait précédé quelques années plus tôt.

« J'en ai eu ras-le-bol de tout ce qu'on apprenait en TS [Terminale scientifique]. (...) En maths, on faisait des exos d'analyse, c'était toujours les mêmes, toujours la vieille rengaine, étude de fonctions, calcul des dérivées, sens de variation de la fonction... tout ça... mais ça te pousse à quoi tout ça ? Tu fais quoi quand t'as fait tous ces trucs ? Honnêtement, pour moi c'est des savoirs inutiles, ils te posent des problèmes à un instant donné, tu cherches à les résoudre, ça t'occupe un moment et puis quoi ? » (Simon, 20 ans, DUT logistique industrielle)

Pour les jeunes de l'insertion prévisible, l'école possède peu de légitimité dans l'entrée dans la vie professionnelle. Ils ont beaucoup de recul sur leur expérience scolaire, savent la retourner et chercher l'accomplissement par d'autres moyens. Ce qui rend, en un sens, l'expérience de l'insertion prévisible plus heureuse, c'est qu'elle est exempte de tout regret de l'école.

Valoriser des qualités alternatives au diplôme

La critique des apprentissages « inutiles » s'accompagne au contraire de la valorisation des compétences pratiques des individus. Plus que les autres diplômés, les jeunes de l'insertion prévisible donnent de l'importance à leurs expériences professionnelles

(mêmes petites). À l'association, l'atelier « Construire son CV », qui a lieu à peu près une fois par mois pendant l'année scolaire, est destiné à tous les jeunes diplômés. Il a donc été un véritable laboratoire social pour moi, puisque j'ai pu y rencontrer simultanément des jeunes aux profils très différents et mener ainsi directement une analyse comparative de leurs situations. C'est ainsi que j'ai eu l'occasion de confronter, sur la question de la place à donner aux petites expériences professionnelles dans le CV, les réactions de diplômés de formations supérieures courtes et professionnalisantes à celles de sortants de l'université.

Lors d'une séance, une ligne de clivage très nette s'est creusée entre d'une part Loïc, titulaire d'une licence pro de gestion et d'autre part Najat (master d'histoire). Tous deux ont en commun d'avoir eu quelques petites expériences de travail, souvent estivales, pendant leurs études. Il est demandé aux participants d'arriver à l'atelier CV avec un premier CV déjà constitué ; le conseiller prodigue alors quelques principes généraux de la construction du CV (les pièges à éviter), puis conseille personnellement chacun après avoir pris connaissance de son parcours et du CV qu'il a produit. Formellement, au départ, avant même d'avoir reçu les remarques du conseiller, le CV de Loïc comporte déjà une partie « expériences professionnelles » beaucoup plus fournie. Au contraire, le CV de Najat est déséquilibré en faveur de la partie « diplômes »⁶⁷. Ensuite, pendant la séance, une discussion s'engage sur la place à donner aux petits boulots d'été. Najat apprend avec étonnement que ces expériences de travail peuvent être mise en valeur dans un CV (« ça aussi on doit le marquer ? »). Elle n'avait pas même envisagé la possibilité que ces vulgaires « jobs d'été », basement « alimentaires », pouvaient servir son CV. Parce qu'elle les a conçus depuis le départ comme des expériences de travail « à côté » de ses études, elle ne pensait pas un jour en retirer quelque chose de plus qu'un peu d'argent de poche.

Loïc a une idée diamétralement opposée du sens à donner à ces petits boulots. Ceux-ci n'ont rien de « petits ». Ils prouvent au contraire l'acquisition de compétences « d'organisation d'un événement », de « vente », de « contact avec la clientèle », de « découverte des besoins et des insatisfactions de la clientèle », de « maîtrise d'outils informatiques ». C'est ainsi que Loïc met en valeur, dans son CV, ses jobs d'été et ses stages dans lesquels il a été, en vrac, moniteur de tennis, vendeur dans un magasin de jeux de société, stagiaire dans un cabinet d'expertise comptable. De « petites » expériences

67 Le conseiller en insertion lui fera remarquer qu'elle a inutilement surchargé les lignes de la partie « diplômes » en précisant le type exact de baccalauréat obtenu, les mentions à la licence ou au master, l'intitulé du mémoire de master etc.

objectivement assez éloignées du domaine d'emploi dans lequel il cherche du travail, mais finalement proches du poste qu'il vise en termes de compétences. Le fait est que lorsque Najat cache certaines de ses qualités pratiques, de peur qu'elles empiètent sur la noblesse de son diplôme, si l'on peut le dire ainsi ; Loïc, lui, les met en avant parce qu'il considère qu'elles seules peuvent donner de la valeur à sa candidature.

« Un CV qui aurait qu'une partie « diplômes », surtout quand il y a écrit que « BTS » dedans, ça vaut pas grand chose. Voilà, mon diplôme il sert à rien en lui-même. Par contre, si t'intègres trois ou quatre autres petits tafs, que t'arrives à en extraire ce qui peut te servir comme compétences dans ton futur job, c'est tout de suite beaucoup mieux... c'est beaucoup mieux. » (Loïc, 24 ans, licence pro gestion des organisations)

L'insertion prévisible est également marquée par la valorisation de certaines qualités non seulement pratiques mais aussi morales. Celles-ci renvoient à ce qu'Elise Tenret avait identifié comme la doctrine du « si on veut, on peut », très présente dans les raisonnements des étudiants de STS. Ainsi, 65% des étudiants de STS interrogés par la sociologue se déclarent d'accord avec la proposition « Tout le monde peut réussir dans la vie s'il s'en donne les moyens », alors que les autres étudiants apparaissent plus sceptiques (le taux d'adhésion à la proposition est proche de 40% ailleurs). Les jeunes considèrent qu'ils réussiront à s'insérer par des moyens non scolaires et notamment par le fait qu'ils possèdent certaines qualités de tempérament, comme la motivation ou la volonté. Quand ils racontent leur parcours, ils sont souvent soucieux de faire remarquer le fait qu'ils ont réussi à décrocher leur diplôme par eux-mêmes. C'est le cas de David :

« Ils [ses parents] m'ont pas aidé. Enfin bien sûr financièrement ils ont assuré, ils m'ont presque tout payé. Mais j'veux dire, si j'en suis arrivé à avoir le bac et le BTS, c'est grâce à moi, c'est tout. Mes parents, ils m'aidaient pas à faire mes devoirs quand j'étais gosse. Ils étaient... [il fait un geste de la main pour signifier leur dépassement]. Donc moi si j'en suis là avec mon Bac+2, comparé à d'autres de mes potes d'enfance, ben c'est à moi que je le dois surtout. » (David, 21 ans, BTS électrotechnique)

Il s'exprime là, et j'ai pu le vérifier régulièrement, un véritable refus des rentes. Le diplôme est considéré comme une rente scolaire, comme un objet qui confère des privilèges d'insertion immérités. De la même manière que le parcours scolaire n'est pas hérité de l'appartenance sociale (de l'aide des parents), l'insertion professionnelle ne devra pas être dépendante des résultats scolaires acquis et sera principalement le fruit de l'engagement de

l'individu. Contre le parchemin, les jeunes de l'insertion prévisible valorisent donc les capacités de l'individu à se montrer valable.

« Le plus important, c'est pas ma formation. Si je vais à un entretien d'embauche, je sais que le mec il veut surtout que je sois motivé et que je montre que j'ai envie de bosser dans la boîte. (...) Mon diplôme, il est pas vraiment professionnalisant. La plupart des gens qui font ma formation, ils continuent en licence pro ou en licence générale. Moi, j'ai décidé de m'arrêter là, donc je suis obligé de montrer patte blanche, de montrer autre chose que mon diplôme. Il faut que je leur fasse passer que j'ai envie d'être là, que j'ai de la bonne volonté et tout. » (Alex, 21 ans, DUT mesures physiques)

Cette stratégie (peut-on d'ailleurs parler de stratégie dans la mesure où elle n'est pas consciente de la part des acteurs ?) permet d'établir une connivence avec les recruteurs lors de l'entretien d'embauche. Selon les enseignements de l'enquête OFER⁶⁸, la motivation, la personnalité et l'expérience sont les critères de recrutement les plus retenus à l'embauche en CDI, loin devant le diplôme⁶⁹ (DARES, 2006). Un entretien mené auprès d'un chargé de recrutement dans une entreprise de grande distribution de produits culturels m'a confirmé le primat conféré aux qualités personnelles des individus dans ses choix de recrutement. Pour lui, le diplôme n'est pas le critère essentiel, il en explique les raisons :

« Les jeunes de l'université, c'est pas pareil, ils pensent que tout leur est dû. (...) Bon, ils ont d'autres qualités, ils vont plus vite pour apprendre certaines choses. Et puis on recrute à Bac+3 voire à Bac+5 alors forcément, on trie un peu sur le volet avec le niveau scolaire. (...) Mais moi je suis quand même plus pour embaucher des jeunes de BTS. Le *must*, c'est BTS vente, c'est le meilleur rapport qualité/prix ! (...) Ils en veulent plus, ils sont plus *punchy*, plus attentionnés à la clientèle... ». (Patrice, chargé de recrutement)

Si le diplôme semble absent des raisons avancées par les employeurs pour choisir un candidat, c'est qu'il agit vraisemblablement comme un filtre préalable à l'entretien d'embauche (Moncel, 2008). Il serait donc faux de penser l'embauche comme parfaitement libérée du joug de la certification scolaire. Néanmoins, puisqu'il a déjà produit son effet en amont, le parcours scolaire n'est pas discuté pendant l'entretien d'embauche, et les qualités morales (motivation, personnalité) et pratiques (expérience) priment à cette occasion. Dans une étude des annonces d'emploi parus dans la presse britannique, Jackson rappelle le rôle

68 Enquête « Offre d'emploi et recrutement » conduite par la DARES.

69 Le diplôme semble néanmoins agir en amont de l'entretien d'embauche, comme un premier filtre. Le système de recrutement n'est pas tout à fait débarrassé de sa logique adéquationniste.

d'aiguillage premier joué par le diplôme ; cependant ce sont des critères comportementaux qui semblent décisifs (Jackson, 2006 ; 2007). Le degré de qualification formel tend à être remplacé par les qualités comportementales des individus (confiance en soi, créativité, initiative, investissement personnel). C'est en ce sens que les jeunes de l'insertion prévisible, malgré un niveau de diplôme inférieur, sont plus proches des attentes habituelles du recrutement, à tout le moins à l'occasion précise de l'entretien d'embauche.

L'association propose des simulations d'entretiens d'embauche avec des professionnels. Ceux-ci sont la plupart du temps des chargés d'insertion dans d'autres structures et sont spécialisés dans le secteur d'emploi du jeune qui souhaite s'essayer à l'exercice. Plus rarement, de vrais recruteurs viennent à titre bénévole, faire profiter de leur expertise. Ils y trouvent leur compte en rencontrant, parfois, des jeunes au profil qui pourrait les intéresser. J'ai pu assister à certaines simulations d'entretien d'embauche. Dans ce contexte, les étudiants de l'université ont tendance à revenir fréquemment pendant la discussion sur leur cursus scolaire. Ils justifient notamment certaines de leur qualités personnelles par des efforts accomplis pendant les études. Par exemple, à la question rituelle des trois qualités et des trois défauts, un candidat cite la curiosité en tant qualité. Le « vrai-faux » recruteur lui demande de démontrer par l'exemple biographique cette qualité. Le candidat, après un petit temps de réflexion, donne pour preuve de sa curiosité la façon dont il a conduit sa recherche bibliographique pendant la rédaction de son mémoire. Ce type de justification, qui fait appel à un exemple trop scolaire et pas assez professionnel lui sera reproché par le recruteur au *debriefing*, après l'entretien blanc.

Par contraste, les jeunes issus des formations supérieures courtes évoquent peu leur cursus scolaire, ou, au moins, évoquent peu les périodes de cours. Quand ils le font néanmoins, c'est de manière beaucoup plus distante, comme si les jeunes voulaient garder entre eux et la culture scolaire une distance. Dans un entretien d'embauche blanc, un candidat est interrogé sur sa formation : « Comment avez-vous vécu vos années d'études ? ». La question est volontairement personnelle et vise à découvrir la personnalité du candidat en l'invitant à parler de lui. Ce dernier répond par une critique douce de sa formation : il prétend qu'il se sentait beaucoup plus « à [sa] place » dans les périodes de stages, dans lesquelles il était « actif », par opposition aux périodes de cours où il avait l'impression d'être « passif ». C'était manifestement là une manière d'exposer sa bonne volonté au travail. Ainsi, sa formation, dont il a par ailleurs mis en évidence les nombreux

avantages par rapport aux enseignements généraux dans l'entretien sociologique, est critiquée pour son formalisme dans l'entretien d'embauche. Il ne faut pas y voir une contradiction pourtant : s'il en est fait l'éloge, c'est relativement aux formations générales, pas assez « pratiques » ; si on lui adresse des reproches, c'est qu'elle ne s'éloigne pas assez de la forme scolaire, si bien que dans les deux cas, c'est une critique de la culture scolaire que l'on doit entendre. Ce qui m'est apparu avec évidence au fil des observations et des entretiens, c'est que cette critique devient un outil au service du candidat dans l'entretien d'embauche. Elle possède une véritable efficacité pratique : mettre en cause sa formation scolaire, c'est présenter les qualités morales nécessaires à l'entrée dans l'emploi, c'est rompre avec la passivité de l'élève, c'est se présenter comme apte à travailler immédiatement. La critique de l'école sert l'insertion professionnelle.

*

* *

Si ce portrait des jeunes issus des formations supérieures courtes contraste tant avec ce qui a déjà été écrit à leur sujet jusque-là (notamment Orange, 2013), s'il prend un sens plus optimiste ici, c'est avant tout, concédons-le, parce que je ne me suis intéressé qu'aux « bons élèves » de ces filières. En effet, j'ai interrogé les jeunes sortis diplômés de ces formations. De fait, la population d'enquête exclut donc les 25% d'étudiants décrocheurs ou réorientés avant la fin du cursus en STS et IUT (Grelet, Romani et Timotéo, 2010). De plus, en prenant le parti de n'interroger que les jeunes inscrits à l'association et qui font en outre la démarche de se présenter à moi, j'avais toutes les chances de constituer un échantillon d'individus particulièrement soucieux de leur insertion. Évidemment, ceux-ci ne sont pas représentatifs de l'ensemble des étudiants des filières courtes professionnalisantes. Cependant, mes résultats diffèrent aussi des conclusions habituelles et se révèlent alors plus optimistes parce qu'ils relatent une expérience différente de celle des études, à savoir celle de l'insertion professionnelle. Si les BTS sont un « petit supérieur » en termes de prestige de la formation, ils en sont déjà un plus « grand » en termes d'insertion. Les jeunes font preuve très vite d'une certaine expertise à l'insertion professionnelle. Cela saute aux yeux quand on les compare au public de l'université. Les jeunes de l'insertion prévisible ne découvrent pas à l'association les problèmes qui les attendent dans la recherche d'emploi.

Ils possèdent le plus souvent un bagage solide d'expériences professionnelles et, parce qu'ils sont intellectuellement proches des raisonnements professionnels, ils savent spontanément comment le faire valoir. Le « petit » supérieur, situé en bas de l'échelle des valeurs scolaires, voit sa côte fortement revalorisée à l'entrée dans l'insertion professionnelle. Celle-ci est vécue comme une « revanche » sur l'école et marque ainsi une forme d'ascension dans le parcours des jeunes. Pour toutes ces raisons, l'entrée dans l'emploi n'est pas redoutée, mais au contraire attendue avec impatience.

On comprend que le paradoxe du petit supérieur devenu grand à l'insertion professionnelle s'explique par la contradiction des logiques scolaire et professionnelle. Ce qui est considéré comme peu prestigieux dans le référentiel des valeurs scolaires peut revêtir une toute autre signification aux yeux d'un employeur. Les jeunes de l'insertion prévisible ont peut-être des parcours scolaires plus modestes, il reste qu'ils maîtrisent rapidement les règles de la recherche d'emploi, qu'ils se positionnent sur des marchés fermés et qu'ils y défendent des compétences claires. À l'inverse, les jeunes issus de certaines formations générales dont la valeur scolaire n'est pourtant pas suspectée, pourraient s'avérer d'une part peu avertis des attentes de la recherche d'emploi, voir d'autre part leur diplôme « dilué » dans la masse indistiguée des récompenses scolaires et, enfin, être moins aptes à faire valoir des signaux professionnels forts. C'est là un des phénomènes qu'il nous faut étudier, tant il est à l'oeuvre dans l'expérience de l'insertion entravée.

CHAPITRE 6
L'INSERTION ENTRAVÉE

Les types de l'insertion prévisible (type 1, chapitre 5) et de l'insertion refusée (type 3, chapitre 7) sont apparus spontanément dans leur spécificité. Les jeunes qui y renvoient ont des discours assez forts, voire revendicatifs. Leurs positions sont fermes, leurs raisonnements sont clairs. En revanche, l'établissement de ce deuxième type de rapport à l'insertion professionnelle, l'insertion entravée, a été beaucoup moins évident. Il rassemble un nombre important de situations – c'est l'expérience la plus courante de l'insertion professionnelle – et couvre une grande diversité de parcours. J'ai eu par conséquent plus de difficultés à identifier une structure commune à ces différents parcours, aux différents discours qui s'y rattachent, si bien qu'à l'origine ce rapport à l'insertion ne semblait pas pouvoir constituer un type à part. C'est peut-être là une conséquence de la méthode : l'enquête par entretien fait une grande place à l'individu, au détail biographique, aux hasards des parcours... Etant au plus proche du récit individuel, il était aisé de relever la singularité des situations, des parcours, des discours individuels, et de rester dans l'ignorance des éléments structurels qui les rassemblent.

Mais d'obstacle, la singularité des cas telle qu'elle était racontée en entretiens, s'est en réalité révélée être le cœur de l'analyse. L'enquête par entretien a précisément permis de saisir les processus *d'individuation*, et non de socialisation, à l'oeuvre dans la recherche du premier emploi. Si les différentes situations individuelles ne semblent pas de prime abord partager une structure commune, c'est justement parce que l'insertion professionnelle n'est pas, en effet, un espace fortement structuré et intégré. Le soutien institutionnel est faible dans la recherche du premier emploi et les jeunes sont alors souvent placés seuls – moralement et physiquement – face à elle.

L'apparente singularité des cas n'était donc pas un problème méthodologique à régler mais bien l'essentiel de ce qu'il convenait d'analyser. Il faut dire qu'elle s'efface vite

derrière les caractéristiques sociologiques que partagent les jeunes de l'insertion entravée. Le public de ce deuxième type de rapport à l'insertion est majoritairement issu de formations supérieures générales et longues, le plus souvent des filières littéraires. Cela a deux conséquences fortes sur leur manière de concevoir l'insertion professionnelle. Premièrement, ces jeunes sont détenteurs de titres scolaires plutôt prestigieux, socialement valorisés, qui, de fait, promettent, à tout le moins dans les représentations courantes, une insertion plutôt facile. L'insertion professionnelle n'a donc pas particulièrement été envisagée avant l'obtention du diplôme, puisque celui-ci pouvait apparaître, dans l'esprit de certains jeunes, comme une garantie suffisante. On retrouve là le problème, déjà soulevé dans la deuxième partie de cette thèse, selon lequel les jeunes issus des filières littéraires de l'université appartiennent de fait à la convention *généraliste* d'entrée dans l'emploi, alors même que l'idéal *adéquationniste* (qui donne au diplôme la valeur d'une garantie) continue de peser sur les leurs représentations de l'insertion professionnelle. Deuxièmement, parce qu'ils ont fait des études longues et générales, c'est-à-dire non directement professionnalisantes, les jeunes de l'insertion entravée sont profondément acculturés aux logiques et aux raisonnements purement scolaires. Issus de formations académiques, il est naturel que leur rapport au savoir (Bautier, Charlot, Rochex, 1992) soit plus théorique et désintéressé que celui observé chez les jeunes des formations plus courtes et/ou plus professionnalisantes. Or, la recherche d'emploi réclame au contraire un certain pragmatisme et des réflexes de pensée différents de la logique scolaire.

La grande problématique de l'insertion entravée se situe donc dans le hiatus entre d'une part les dispositions intellectuelles des jeunes, héritées de leur forte socialisation scolaire, et, d'autre part les réalités et les exigences de l'emploi. Avec l'entrée dans l'insertion professionnelle, la nécessité de se « déscolariser » se fait sentir. Les jeunes perçoivent bien que la recherche d'emploi se fonde sur des règles de réussite différentes de celles qui ont cours dans le jeu scolaire. Il leur faut renoncer à ce qu'ils connaissaient et maîtrisaient jusque-là, à ce qui avait permis leur succès, à ce qui n'avait jamais été démenti et auquel ils avaient fini par s'identifier. Les jeunes de l'insertion entravée sont moralement attachés au diplôme, il est une partie d'eux-mêmes sur laquelle ils cherchent à fonder leur légitimité. La place décisive qu'ils lui consacrent dans leur CV en témoigne. C'est en effet à partir de lui qu'ils avaient projeté une sorte de droit à l'insertion automatique, manifestement contredit par les longs mois d'attente. Le renoncement à tout ce qu'ils

pensaient être des suites logiques de leur diplôme, à savoir une insertion rapide et confortable dans un emploi de bon niveau, à un coût psychologique. L'entrée dans l'insertion professionnelle prend l'allure pour les jeunes de ce deuxième type d'une crise statutaire. Ils perdent une identité étudiante sans pour autant avoir accès à un statut de remplacement, comme c'est le cas dans l'insertion prévisible⁷⁰.

Néanmoins, leur attitude face à la recherche d'emploi ne tombe généralement pas dans l'abattement : ils essaient de se mettre en conformité avec les attendus formels de l'insertion professionnelle, tels qu'ils sont édictés par l'association, notamment. Ils manifestent ainsi leur adhésion à l'injonction à s'insérer, ce qui peut d'une certaine façon être perçu comme une mise à distance des suspicions d'attentisme dont ils font l'objet. Mais, parce que les primo-insérants n'ont pas accès aux aides financières de la collectivité, parce que les jeunes de l'insertion entravée ont, aussi, d'une certaine manière, « fait leurs preuves » à l'école, le soupçon de l'assistance qui pèse sur les autres catégories de chômeurs est clairement atténué ici. Leur adhésion aux logiques de l'insertion doit donc être vue de manière plus positive comme une volonté claire de rejoindre l'emploi stable et le monde adulte.

6.1. Une épreuve sociale non anticipée

Bien séparée à la fois de la période des études et de l'emploi, nichée entre les deux, le temps de l'insertion professionnelle constitue aujourd'hui une épreuve sociale à part entière (Lima, 2008). Pour le dire vite, jusque dans les années 1980, du fait de la correspondance entre les formations et leurs débouchés, mais aussi de la faiblesse du chômage des jeunes, il n'existait pas vraiment de temps de latence entre l'école et l'entrée dans un métier. Depuis peu, l'entrée dans l'emploi est plus longue, moins linéaire et l'attente n'épargne quasiment plus personne. Pourtant, s'il est possible de délimiter objectivement ce nouvel âge de la vie, comment être sûr qu'il est effectivement appréhendé comme tel par les acteurs sociaux ? On sait avec une certitude statistique la forme que prennent les parcours d'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur, mais rien ne nous dit qu'il est anticipé par les étudiants. Au contraire, il n'est pas naturel

⁷⁰ Nous avons montré dans le chapitre précédent que les jeunes de l'insertion prévisible réussissent à investir l'identité du travailleur, alors même qu'ils ne sont pas encore rentrés dans l'emploi.

pour de bons étudiants, qui ont déjà vécu des formes de sélection et qui ont cru jusque-là qu'elles étaient suffisantes, de concevoir l'existence d'une épreuve supplémentaire post-diplôme, l'insertion professionnelle. Dans le cas où l'insertion est une épreuve sociale non anticipée, le travail de recherche du premier emploi va en grande partie consister à mettre progressivement en phase leurs aspirations, leurs capacités concrètes et les possibilités d'emploi qui leur sont ouvertes.

6.1.1. Le deuil des illusions

Le deuil des illusions est un processus très progressif de mise en correspondance de tout un système de représentations forgées à l'école et à l'université, avec ce que les jeunes apprennent pas à pas de la réalité du marché du travail à l'entrée dans la recherche du premier emploi. Les chapitres précédents montrent que, pour le dire vite, les étudiants littéraires ont au départ en tête l'idée vague que le niveau de diplôme protège. Ils pensent initialement pouvoir compenser un choix de spécialité imprudent par un niveau de diplôme élevé (chapitre 1). Parallèlement, les préoccupations d'avenir sont mises entre parenthèses pendant les études (chapitres 3 et 4). Cette attitude s'apparente, avec toutes les nuances que l'on devrait y accoler, à un manque d'anticipation. La réalité sociale de l'insertion professionnelle a, dans ces conditions, toutes les chances d'apparaître brutale aux individus qui n'y sont pas préparés. Alors étudiants, ils adhéraient à la notion de mérite : ils gardaient secrètement l'espoir que la méritocratie scolaire marcherait *in fine* pour eux (Lefevre, 2009), malgré les ambiguïtés que la notion comporte et qu'ils ne manquent pas de relever (Tenret, 2011*b*). Mais, en dépit d'une critique théorique de l'idée de mérite à l'école, ils conservent en pratique et pour leur cas particulier un attachement à ce principe : « le mérite scolaire, ça marche pas, mais pour moi, oui ». Les jeunes manifestent alors un « ressentiment » vis-à-vis de l'école dès lors qu'elle n'a pas su le rendre effectif au-delà de ses murs. Pourtant, parce que le deuil annonce aussi un renouveau – comme dans l'expression « faire son deuil », qui signifie admettre et surmonter une situation douloureuse – les jeunes qui renvoient à l'expérience de l'insertion entravée ne refusent pas les contraintes de l'insertion professionnelle, celles-là même qui cependant incarnent leur dévalorisation ou leur déclassement. Le deuil des illusions contient donc un versant positif,

il est un processus à partir duquel se construit la réhabilitation de soi par l'adhésion aux normes de l'insertion professionnelle.

Le premier jour à l'association

Emilien rentre par la porte-fenêtre de la petite pièce d'accueil, s'annonce puis patiente, comme on le lui a indiqué, sur les fauteuils. La pierre austère des murs du bureau, la lumière rare qui y pénètre par les étroites fenêtres, contrastent fort avec la belle humeur d'Emilien. D'un naturel manifestement gai, il doit contenir néanmoins ici son sourire et sa décontraction habituels pour coïncider avec la gravité de la situation. Il attend son premier rendez-vous pris quelques jours plus tôt avec Sandrine, la conseillère en insertion. Celle-ci est encore au téléphone, toujours très affairée. La porte de son bureau est ouverte, on l'entend sans la comprendre, tant elle parle le langage technique de l'insertion. J'engage rapidement la conversation avec Emilien, l'interroge sur les études qu'il a suivies, sur le temps qu'il a déjà consacré à la recherche d'un emploi. Emilien a fait un master pro dans le domaine du sport, a soutenu en septembre son mémoire (nous sommes fin octobre) et, après un mois de « vacances », « pour couper vraiment », il commence tout juste à chercher. Son premier réflexe et sa première démarche de recherche d'emploi ont été de s'inscrire à Pôle emploi. Le conseiller qu'il a rencontré à cette occasion l'a dirigé vers l'association, plus apte à répondre au cas particulier des jeunes diplômés. Je lui explique mon projet et sollicite sa permission d'assister à son premier entretien à l'association. Sandrine raccroche, nous entrons dans son bureau.

La conseillère commence par poser à Emilien les questions de routine, nécessaires à la constitution de sa fiche dans la base de données de l'association. Elle l'interroge sur sa formation : « Quels sont les enseignements dans ce master ? Quelles compétences formelles délivre-t-il ? » ; elle essaye de chercher de petits indices de professionnalisation : « Vous avez fait des stages ? En licence ? En master ? (...) Les compétences de vente dans votre stage, vous les formuleriez comment ? ». Puis elle lui demande d'énumérer toutes les expériences professionnelles qu'il a pu avoir, jusqu'aux plus petites, jusqu'aux plus insignifiantes apparemment. Emilien fait difficilement l'inventaire de ses petits jobs, tant ils sont nombreux. En fac de sport, il a été dès la deuxième année amené à encadrer des jeunes dans la pratique d'un sport. Il a ensuite fait un long stage rémunéré dans une entreprise de

vente et de réparation de vélos. Il a aussi beaucoup occupé ses étés par des « jobs de plage » : animateur au camping, de colonies de vacances, serveur dans un bar de plage..., « surtout pour être avec les copains », confie-t-il. Assez détendu, Emilien se raconte en décorant son discours d'anecdotes amusantes. La conseillère sourit poliment mais ramène toujours le propos vers un ton plus sérieux. Elle lui demande de façon assez formelle quel serait son « projet d'insertion, quel type d'emploi [il vise] ». Puis, quand il finit, elle laisse un silence et déclare d'un ton plus solennel :

« Bon, je vois que vous avez des expériences d'emploi, plutôt nombreuses. C'est un point très positif. Sans expérience, un master, [*me regardant*] ou un doctorat même, je pense que c'est pareil ?, c'est pas bon signe. Y'a des lignes sur votre CV, et surtout dans la case "compétences", c'est indéniable... Bon il faudra travailler à la façon dont vous allez les présenter, mais c'est indéniable. Par contre, là, compte tenu de votre formation et des petits emplois que vous avez eus, qui n'ont pas forcément beaucoup à voir avec ce que vous visez, bon... Y'en a pour minimum huit mois de recherche. Pour un premier emploi. Ça veut pas dire le boulot d'une vie, c'est pour le premier CDI, quoi, hein ? Bon, c'est la moyenne. » (Sandrine)

La conseillère, alors à peine au courant de la situation d'Emilien annonce brutalement ce chiffre. « Huit mois minimum ». Emilien réagit par une grimace d'étonnement et de déception. Même si elle explique ensuite que ce chiffre est une « moyenne », qu'il ne peut prétendre à la précision, qu'il ne peut pas tenir compte des aléas, par définition imprévisibles, du marché de l'emploi, elle affirme qu'il correspond à « ce qu'elle voit ». Tout en s'adoucissant donc, elle me le confiera en aparté plus tard, elle cherche tout de même par cette révélation à ménager un effet d'annonce, afin de, en quelque sorte, « réveiller » des jeunes parfois « décalés » ou « rêveurs » :

« Moi, au bout d'un moment, j'ai aussi la fonction d'être la réalité. Je dois dire si oui ou non, on peut espérer tel job dans telle branche étant donné que... si on peut faire figurer telle expérience de boulot dans un CV pour tel emploi... si on peut faire une démarche de candidature spontanée auprès de telle entreprise. (...) Bon, c'est des choses, il faut les connaître. Et les jeunes, quand ils viennent ici, ils ont souvent des représentations complètement biaisées de la réalité (...). Ils savent pas tout simplement, mais parfois pire, ils pensent qu'ils savent, ils sont super optimistes. Ben moi, mon rôle, c'est d'être la réalité, c'est en grande partie de leur rappeler qu'ils se trompent sur plein de points. » (Sandrine, au cours d'un entretien ultérieur où nous sommes seuls)

Elle revendique très clairement la méthode de « l'électrochoc » : seul un discours dur, voire exagéré, pourra bouleverser les aspirations les plus vagues et inadaptées des

jeunes. Il faut « être la réalité », comme pour prendre le contre-pied de l'illusion dans laquelle vivent encore ces jeunes. J'ai pu remarquer néanmoins que la méthode, quelque peu sévère, voire moralisante, n'est pas employée par d'autres conseillers, qui préfèrent quant à eux valoriser l'empathie avec les jeunes.

Il faut distinguer dans sa critique de « l'illusion » des jeunes deux points. Les jeunes (de l'insertion entravée) sont au départ en décalage avec : 1/les possibilités d'insertion professionnelle habituelles pour les individus de leur profil (leur diplôme, leur faible expérience professionnelle) ; 2/ce qu'est la culture de l'insertion professionnelle (le fait de rechercher un emploi, faire des CV, des lettres de motivation, de fouiller les annonces etc.). L'électrochoc sert donc à déranger un système de représentations de l'état du marché de l'emploi « baisé », hérité du désintérêt des étudiants pour les questions d'insertion professionnelle pendant les études. Mais il sert aussi à établir un certain nombre de règles du jeu de la recherche du premier emploi. L'insertion professionnelle est un monde à part entière, non pas en continuité avec les études, mais, dans le cas des diplômés de filières peu professionnalisantes en *rupture* avec elles. Il ne suffit pas d'entretenir des façons d'être déjà présentes pendant les études ou d'exposer son niveau de diplôme en attendant sagement qu'il soit saisi par un employeur. Il est nécessaire de fournir un travail *ad hoc* de recherche du premier emploi. Sandrine insiste bien sur le fait qu'il faut notamment prendre de nouveaux réflexes dans la présentation de soi. La manière avec laquelle elle sanctionnait pendant l'entretien les traits d'humour d'Emilien par des demi-sourires, des froncements de sourcils et des retours au sérieux était en fait un moyen de lui faire sentir ce qui n'est pas approprié dans un contexte professionnel et notamment dans une situation d'entretien d'embauche. Je le précise à nouveau, la méthode distante et exigeante de Sandrine est loin d'être une généralité parmi les conseillers en insertion que j'ai rencontrés. Il reste que, peu importe la forme, le premier jour à l'association est toujours un choc pour des jeunes diplômés, encore étudiants et peu préparés à de telles révélations.

Côté réception, en effet, j'ai eu l'occasion de discuter en entretien, quatre mois plus tard, de cet épisode avec Emilien. Il l'a évoqué, de lui-même, comme un moment de rupture, un moment fondateur de sa recherche d'emploi.

« Moi j'arrivais, la fleur au fusil, je me disais que j'avais mon master en poche, et qu'y avait plus qu'à... Bon effectivement, quand on t'annonce que t'en as pour un an de recherche, c'est vraiment pas ce que t'avais prévu.

Un an c'est hyper long quand tu viens de finir tes études et que tu t'es projeté un minimum dans l'emploi que tu voudrais occuper. (...) T'es plus étudiant, t'es plus en train de gagner en diplômes, donc un an, comme ça, perdu, c'est dur à accepter. (...) Oui, je dirais pas que c'est ça [le chiffre des huit mois] qui a lancé ma recherche d'emploi, mais c'est vrai que ça m'a fait prendre conscience que c'était pas évident, que ça allait pas tomber du ciel, qu'il faudrait travailler pour, faire des CV, candidater, chercher des annonces... Tout ça, je l'envisageais même pas quand on s'est vus à ce premier rendez-vous ! » (Emilien, 24 ans, master de STAPS)

Il décrit bien sa rencontre avec l'association comme un couperet, qui a révolutionné le système de représentations qu'il avait forgé pendant ses années d'études. Avec une naïveté qu'il reconnaît maintenant, Emilien pensait au départ pouvoir s'insérer rapidement dans un emploi de responsable de vente, sans même avoir à mettre en œuvre tout un travail de recherche d'emploi. Cela lui a permis d'enclencher sa recherche d'emploi. Il reconnaît avoir renoncé à certaines de ses aspirations préconçues, il reconnaît s'être « recadré », afin de pouvoir engager un travail de recherche d'un premier emploi réaliste compte tenu de son bagage scolaire et de ses expériences professionnelles passées. Mais il découvre aussi en ce premier jour l'attitude des institutions d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. L'institution commence par reprocher aux jeunes leur « illusion » et tente de les conformer à un réalisme professionnel, qu'elle suppose, en creux, qu'ils n'ont pas. En mettant implicitement en cause un trait de caractère des étudiants – ils ne sont pas assez « réalistes » –, elle déporte dès le départ la responsabilité de leur situation sur eux.

« C'est important, je dis pas qu'il fallait pas nous avertir. Mais ce que je comprends pas, c'est qu'on te dit : "Alors là t'es en bas de la montagne, et il te reste tout ça à gravir. Ah regarde ! En plus t'as les deux jambes cassées !" Et puis derrière on fait rien de plus pour t'aider. Alors peut-être parce qu'ils peuvent pas c'est sûr, ça s'invente pas les emplois. Enfin, ils font un super boulot de relai des informations, c'est pas le problème, mais on sent dès le début que l'aide, bah elle sera super limitée, ici comme ailleurs. Et surtout ailleurs d'ailleurs. » (Emilien)

La fonction de l'association se limite globalement, dans les faits, à une mission d'information ; il reste aux individus à s'orienter, à définir leur projet d'insertion, à nouer des contacts avec le secteur d'emploi précis qu'ils visent. C'est là aussi que réside « l'électrochoc » : les jeunes à peine sortis des études n'avaient pas prévu la démission des institutions de soutien à l'insertion professionnelle.

« Je pensais qu'on serait plus aidé. » (Emilien)

« Moi je me marre quand j'entends dire que les gens qui cherchent du boulot ils sont assistés. Moi, j'aimerais bien être assistée justement ! (...) Ça, c'est vrai que c'est un truc que t'anticipes pas, tu t'imagines pas que tu seras vraiment toute seule face à ton problème. C'est peut-être notre génération, hein? On a l'habitude que tout nous tombe dans le bec, mais en vrai, moi je crois qu'il y a un problème. » (Flavie, 26 ans, licence de sciences de l'éducation)

Le premier rendez-vous à l'association est un véritable « laboratoire social » ; il concentre en quelques minutes toutes les contradictions des logiques scolaires et professionnelles. En un rien de temps, les idées préconçues que se font des jeunes à peine sortis de formation de ce qu'est l'insertion professionnelle se brisent. À l'optimisme ingénu des débouchés en formation se substitue de façon soudaine une statistique plus ou moins précise d'insertion (« à peu près huit mois ») ; à l'ignorance des méthodes concrètes de recherche d'emploi, la découverte du « projet d'insertion », du « CV », de la « lettre de motivation », des « bonnes manières » en entretien d'embauche etc. ; à l'espoir d'être appuyé, la certitude que l'on sera à peu près seul(e) responsable de son insertion professionnelle. Avec la réussite scolaire et les diplômes, viennent un certain nombre de prétentions. Le franchissement de la porte de l'association précipite la confrontation avec les réalités objectives de l'emploi. L'insertion professionnelle ne sera pas aussi aisée que les laissaient penser les bons résultats scolaires des jeunes. Dès lors, ils disent « en vouloir » à l'école pour ne pas avoir « tenu ses promesses ».

Le ressentiment vis-à-vis de l'école

Les jeunes de l'insertion entravée ne manquent pas de diplômes. Sur les 31 individus que j'ai comptés comme renvoyant à ce type d'expérience de l'insertion, 16 possèdent un niveau master. Les mentions aux examens ne sont pas rares. Leurs parcours scolaires sont le plus souvent linéaires, sans redoublement ni réorientation. Dès lors, les reproches les plus courants adressés aux prétendants à l'insertion professionnelle, à savoir un niveau de diplôme trop faible ou validé *a minima*, ou bien un « trou » dans le CV, ne concernent pas les jeunes que j'ai rencontrés. Comment comprendre que le verdict scolaire n'ait plus la valeur suffisante à rendre possible leur insertion professionnelle ? Le parcours de Caroline, sur lequel j'aurai l'occasion de revenir régulièrement dans ce chapitre, illustre le rapport désenchanté qu'entretiennent les jeunes de l'insertion entravée vis-à-vis de l'école, cette

institution qui a en même temps organisé leur consécration et manqué de les préparer aux difficultés de l'entrée dans l'emploi.

Après son bac littéraire, Caroline décide de rentrer en classe préparatoire littéraire au Lycée Albert Grenier. L'établissement n'est pas vraiment réputé pour ses résultats aux concours, mais Caroline, qui y a déjà fait ses années de lycée, y poursuit logiquement sa scolarité supérieure. Elle choisit la prépa parce qu'elle est bonne élève de Terminale, qu'elle a à ce titre été « naturellement orientée par les profs » vers cette filière sélective, et beaucoup aussi parce que, de son côté, elle la conçoit comme une garantie professionnelle future. Après deux années difficiles de travail acharné, elle réussit à être sous-admissible au concours de l'École Normale Supérieure. Ce résultat, intermédiaire entre l'échec et l'admissibilité, ne la déçoit pas, il correspond en fait à ce qu'elle attendait : en brillante élève qu'elle a toujours été, elle dépasse sans surprise ses camarades de classe, mais laisse respectueusement le sésame des oraux aux élèves des prépas parisiennes, considérés comme « plus doués ». Le « sous-a » au concours a le privilège de pouvoir continuer deux cursus de son choix en troisième année de licence à l'université. Pour Caroline, ce sera Géographie (puisque c'était sa spécialité en prépa) et Italien (« par pur intérêt intellectuel, par contre »). Très à l'aise à l'université grâce à ses acquis de prépa, elle réussit avec brio mais non sans sérieux sa double licence. Puis elle se consacre entièrement à la Géographie en entrant en master l'année suivante. Si la première année de master est généraliste, la deuxième est (censée être) « professionnalisante ». Pendant ce M2 « politiques publiques et aménagement du territoire », Caroline produit un excellent mémoire sur la gestion de l'eau dans un village du Burkina qui est récompensé, à la fin de l'année, par la meilleure note de sa promotion. Le jour de notre rencontre, huit mois après l'obtention de son diplôme avec mention « Très bien », Caroline cherche désespérément un emploi.

Le drame de Caroline réside dans le fait qu'elle n'aurait pas pu, même si elle l'avait voulu, faire beaucoup mieux. Peut-on lui reprocher de n'avoir « que » suivi une prépa, de n'avoir obtenu « que » deux licences, puis de n'être allée « que » jusqu'à la mention TB à son master ? Peut-on lui reprocher de n'avoir « que » bac+5 ? Pouvait-elle encore faire plus ? En fait, Caroline a l'impression d'avoir « joué le jeu » scolaire, et aujourd'hui qu'elle ne se voit pas récompensée de ses efforts, elle est amère.

« Des fois je me dis tout ça pour ça ? J'y ai passé du temps de boulot et de révisions, c'est le moins qu'on puisse dire ! Je crois pouvoir dire que j'ai joué le jeu, non ? (...) Quand je suis allée en prépa, j'aurai pu aussi bien choisir la fac direct ? Quand j'ai fait ma double licence, j'étais pas obligée non plus ? Et tout mon travail de master ? C'est dur de se dire que ça a servi à rien. Si j'avais su, je me serais arrêtée avant, c'est sûr. J'aurais fait un IUT en deux ans et j'aurais eu mon petit job qui m'attendait ensuite. » (Caroline, 23 ans, master de géographie)

Caroline a l'impression d'avoir prouvé sa compétence au cours d'une première épreuve de sélection. Elle concevait l'école (en partie) comme un lieu de préparation de l'avenir, elle s'est pliée à ses règles, à ses exigences. Elle regarde son parcours jusqu'au diplôme comme parfaitement conforme à la norme méritocratique scolaire. Or, celle-ci suppose une insertion professionnelle facile et confortable. La chaîne idéologique qui tient ensemble mérite/réussite scolaire/réussite sociale s'est cassée au dernier maillon.

C'est bien le principe même de mérite qui est alors fortement mis en cause dans le discours des jeunes de l'insertion entravée, confortant ainsi les résultats obtenus par Tenret (2008, 2011a, 2011b). Les étudiants des filières littéraires, objectivement plus touchés par les difficultés d'insertion professionnelle, avaient plus tendance à se montrer sceptiques face à l'idéologie du mérite. Ici, la contestation de l'ordre méritocratique est liée à la situation objective des individus (plus la situation des individus est défavorable, plus ils se déclarent contrariés). Pourtant, ce résultat peut d'une certaine manière apparaître en contradiction avec tout un pan de l'analyse sociologique de l'injustice. La sociologie regorge d'énoncés paradoxaux à ce propos : Tocqueville, Durkheim ou Merton ont relevé l'existence d'un phénomène selon lequel les individus auraient d'autant plus tendance à considérer leur situation comme inacceptable alors même qu'elle est objectivement peu inégalitaire. On serait donc d'autant plus sensible à l'injustice que l'on se situe haut dans la hiérarchie sociale : le lien entre la situation objective des individus et leur critique de l'ordre méritocratique existe toujours mais il est ici inversé. Dans son enquête sur les injustices au travail, F. Dubet montre bien en effet comment les diplômés se révèlent plus critiques que les non-diplômés à l'égard des inégalités de conditions de travail qui peuvent leur être faites.

« Plus le niveau de diplôme est élevé, plus le sentiment d'être mal payé par rapport au diplôme est important. Le diplôme commande fortement les aspirations, et ceux qui en sont dépourvus « font de nécessité vertu » et acceptent les niveaux de rémunération les plus faibles et les positions sociales les moins prestigieuses. Pour les autres, le diplôme agit comme un titre de noblesse : il est associé au sentiment de posséder une sorte de droit au surclassement social. » (Dubet *et al.*, 2006, p.279)

Les jeunes de l'insertion entravée possèdent des titres scolaires ambigus, élevés en termes de niveau de diplôme, et faibles en termes de spécialité. Leur situation est donc à la fois assez « basse » pour légitimer une critique de la hiérarchie scolaire et du principe du mérite scolaire, et assez « haute » pour les inscrire dans la logique de la frustration relative. Ainsi, à de très rares exceptions près, ils mettent tous spontanément en cause l'école, qui ne les a pas avertis assez tôt de ce qui les attendait de l'autre côté de la barrière.

« Quel travail est fait en amont pour nous donner une idée de ce qui nous attend ? Rien ! De la part des profs, il y a rien, déjà. Ils se disent sûrement qu'ils sont pas là pour ça. (...) Les conseillers d'orientation, ils te donnent des conseils en te disant ce que tu peux faire avec telle ou telle formation. Mais en fait, jamais ils te disent si c'est possible de faire ça ! Tu sais pas combien y'a de gens dans la file d'attente, qui ont exactement la même formation que toi et qui postulent sur les mêmes postes que toi à chaque fois. » (Amandine, 23 ans, master 1 de psychologie)

Amandine reproche à l'institution de proposer aux élèves et aux étudiants des projets d'orientation possibles, sans le souci d'un critère de *faisabilité*. En annonçant un débouché « possible » d'une formation, l'école (ou en l'occurrence les conseillers d'orientation qui la représentent dans cette situation précise) laisse penser qu'il est « possible » de s'y insérer. On sous-entend implicitement que l'enjeu d'une décision d'orientation réside uniquement dans le choix que va faire le jeune, parmi toutes les « possibilités » qui lui sont ouvertes par sa formation. On omet cependant, ce faisant, de confronter les élèves ou les étudiants à la réalité des chiffres d'insertion de ces « possibilités ». Car ces « possibilités » ne sont pas seulement des vœux, elles sont aussi des chances statistiques.

« En terminale, on te dit "Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?", comme si je pouvais tout décider ! On te demande de te trouver, tout ça... Mais faudrait plutôt que l'emploi te trouve, tu vois ? (...) Moi j'aurais bien aimé qu'on m'expose les vrais métiers qu'on peut vraiment faire. Et dedans, c'est pas la peine d'inclure le métier

de psychologue en libéral, parce que ça concerne tellement peu de gens. (...) Non vraiment, il manque un catalogue des métiers vraiment accessibles. » (Amandine)

Le projet d'orientation des jeunes pendant leurs études prend l'apparence du choix personnel, du choix authentique, du choix situé au plus profond de soi : « Qu'est-ce que tu *veux* faire plus tard ? ». Mais en réalité, il apparaît plus tard aux yeux des diplômés que la probabilité qu'un projet d'insertion soit mené à son aboutissement est aussi déterminée par les possibilités réelles d'emploi (y-a-t-il ou non beaucoup de chances de s'en sortir en tant que psychologue en libéral ? En d'autres termes, qu'est-ce que je *peux* faire plus tard ?). En amont de l'authenticité, tout un ensemble de contraintes objectives pèse sur la réussite d'un projet professionnel. Quand les jeunes s'en aperçoivent, parfois tard, ils ne peuvent qu'en vouloir à l'école de les avoir laissés s'engouffrer dans ce « piège ». Si tous les professeurs de lettres ont bien fait des études de lettres, il reste que tous les étudiants littéraires ne peuvent pas devenir professeurs de lettres... Sur ce second point, l'école, dans les procédures d'orientation qu'elle met en place, reste silencieuse et a alors toutes les chances de susciter, après coup, la frustration des jeunes. Et d'être pointée du doigt pour cela.

Pour le dire schématiquement, l'école, par l'intermédiaire de ses enseignants, de ses conseillers d'orientation, de ses dispositifs d'orientation fondés sur la notion de « projet », ouvre un espace de liberté très large à ses élèves et ses étudiants, en les interrogeant *a priori* sur leur avenir professionnel. Une fois l'objectif professionnel du jeune fixé, l'institution va l'orienter vers la formation qui permet la concrétisation de cet objectif. Ce faisant, elle s'engage ainsi implicitement de manière forte pour l'élève dans le soutien de son projet, et l'élève comprend en retour cet engagement comme une promesse. Or, si d'autres déterminants viennent contredire ce projet professionnel désormais cautionné par l'école, ce brusque resserrement des perspectives est vécu comme une trahison de la part de l'institution scolaire, à qui l'on reproche rétrospectivement de ne pas avoir su prévoir et prévenir. Emilie a fait une licence d'histoire de l'art. Au sortir du bac, elle avait l'intention d'être conservatrice de musées. Elle s'est donc logiquement orientée vers la formation qui convenait à son objectif professionnel. Mais face à la difficulté du concours, dès lors qu'elle prend conscience de ses faibles chances de réussite, elle renonce.

« C'est en deuxième année que j'ai dû tout revoir. Ça fait tard quand même. Tu crois pas qu'on aurait pu me prendre entre quatre yeux et me dire : “Là, tu perds ton temps !”. J'avais besoin de ce genre de discours en fait. (...) Je m'en suis rendu compte mais tard et toute seule. » (Emilie, 24 ans, master 1 d'histoire)

C'est d'elle-même qu'elle choisit par la suite de se réorienter en master 1 d'histoire, formation plus générale, pour ouvrir ses opportunités de débouchés futures. Elle m'expliquera bien sûr qu'elle ne considère pas ses années de fac d'histoire de l'art comme des années « perdues » ; elle ne les regrette pas, mais se plaint d'avoir vécu une partie de ses études dans l'illusion et rend l'institution scolaire responsable de sa crédulité.

« Moi je comprends pas pourquoi tout ça c'était pas plus clair avant. C'est pas normal qu'on découvre maintenant que tous ces diplômes ça suffit pas. Là, la fac, ils se moquent de nous.

- *Oui, enfin, tu m'as dit tout à l'heure que t'en avais déjà une idée quand t'étais en études ? Tu as dit que tu savais que ça allait pas être aussi facile que ça de t'insérer, sachant que tu sors d'un cursus de géo ?*

- Bien sûr, mais quand même, tu veux y croire, je crois que t'as cette insouciance-là quand t'es étudiante... Mais attends, même si je voulais y changer quelque chose, c'était trop tard. Quand je réfléchis à mon parcours, je me dis que j'ai rien à me reprocher. Le seul truc, éventuellement, c'est d'avoir choisi L [section littéraire au baccalauréat] en fin de seconde ! À 14 ans quoi ! C'est normal de faire une erreur d'orientation à 14 ans, non ? Et c'est pas vraiment une erreur normalement, non ? Parce que, j'ai pas pris L par défaut, j'ai pas pris L parce que j'étais nulle en maths. Au contraire, c'était vraiment un vrai choix, parce que j'étais douée en lettres et que ça me plaisait. C'est ça mon “erreur” ? Si c'était pas possible de s'insérer avec une formation littéraire, fallait peut-être le dire plus tôt !» (Caroline)

La confusion, volontaire ou non, du possible et du faisable par l'institution n'est pas le seul élément en cause. Caroline regrette également que son « mauvais » choix d'orientation soit, dans l'état du système d'enseignement, irrémédiable. Une « erreur » à 14 ans et son destin est scellé à jamais. Non seulement l'école l'a « trompée » sur les possibilités qui allaient être les siennes avec un Bac L, mais en plus, il n'a pas été possible de corriger par la suite ce choix. Le manque de souplesse du système d'enseignement supérieur est donc clairement critiqué par les jeunes des formations littéraires, qui finissent là encore par ressentir leurs études comme des pièges que l'on voit trop tard se refermer sur soi. La comparaison des études en France avec un « tunnel » faite par les étudiants dans certains entretiens menés par N. Charles (Charles, 2013) est tout à fait pertinente : une fois engagé dans un cursus, il n'est plus possible de revenir en arrière ou de basculer vers un

autre cursus. Cette caractéristique institutionnelle française (Cam, 2009) est donc dénoncée par les jeunes diplômés dans la mesure où elle donne de la dureté à certains choix d'orientation faits sans conscience parfaite de leurs conséquences. Parce qu'ils y voient là un arbitraire de l'institution (qu'est-ce qui empêcherait de favoriser les réorientations ?), les jeunes dont l'insertion est entravée se retournent alors vers elle avec accusation.

« *Faire son deuil* »

L'amertume des jeunes de l'insertion entravée fait néanmoins rapidement place à une attitude plus positive : les jeunes assument les défauts et les insuffisances de leurs formations et se conforment aux attentes de la recherche d'emploi. Après quelques semaines, ils commencent à s'organiser et à trouver des techniques de recherche efficaces. Le fait d'avoir connu des premières semaines difficiles de remise en cause de ses espoirs, d'avoir découvert un univers très éloigné des règles scolaires donne un point de référence à partir duquel il est possible de situer sa progression. L'entrée dans la recherche d'emploi à proprement parler est souvent décrite par les jeunes comme un point bas qui annonce le redressement de leur trajectoire biographique.

« Les premiers temps, j'étais au fond. Quand on t'annonce que t'en as pour un an de recherche, tu te demandes ce que tu fous là. Mais en fait c'est là que tu peux recommencer à te projeter aussi. Tu réalises petit à petit que t'as fait des erreurs et t'avances, t'avances. (...) Moi j'ai par exemple complètement réorienté ma recherche après deux mois, j'y étais pas du tout. Aujourd'hui, j'ai à peu près cerné mon domaine de recherche, c'est beaucoup plus clair pour moi et ça se voit tout de suite sur mon CV. » (Diane, 23 ans, master de LLCE anglais)

En fait, les premiers mois ne sont pas les plus durs. Les jeunes prennent conscience du travail qu'il y a à faire pour se rapprocher des attendus et la recherche d'emploi ne patine pas encore. Leur expérience de l'insertion professionnelle se rapproche en cela, dans les premiers temps exclusivement, de celle des individus du type de « l'intégration incertaine », dégagé par Serge Paugam (Paugam, 2000). Même si cela n'enlève rien à la précarité de leur situation, les jeunes trouvent au travail de recherche d'emploi des « intrigues », des « objectifs », des « problèmes à résoudre », bref tout un ensemble de petites stimulations qui sont autant de motifs de satisfaction.

Les différents récits de la recherche du premier emploi campent quasi-systématiquement sur une même structure : les jeunes disent de leurs premières tentatives de recherche qu'elles étaient « mal orientées », « pas adaptées », « inadéquates ». Puis ils « découvrent », « apprennent », « progressent », « se réorientent ». Enfin, maintenant, ils considèrent être « en bonne voie », « sur les rails », « y'a plus qu'à être patient ». Ils tracent ainsi un itinéraire qui part d'un point bas, marqué par la désillusion douloureuse de voir leur diplôme en dessous de la valeur qu'il augurait et par la prise de conscience de leur ignorance du *modus operandi* de la recherche d'emploi, et qui aboutit à une meilleure connaissance du monde de l'insertion professionnelle, de ses ficelles, de ses règles de réussite.

Cette « progression » leur confère une sorte de supériorité face à des étudiants encore « naïfs », pas encore informés des difficultés de l'insertion professionnelle. Ce que les jeunes de l'insertion entravée perdent par ailleurs d'estime d'eux-mêmes se trouve ainsi compensé par ce nouveau motif de valorisation. Certes ils ne sont plus aussi proches de la consécration scolaire que ne le sont les étudiants encore en formation, mais ils gagnent en discernement. À ce propos, en tant que doctorant (donc toujours en études) de sociologie (donc d'une discipline littéraire et peu professionnalisante), j'ai souvent reçu des remarques cyniques, inquiétées ou encore, dans un certain sens, condescendantes de la part de jeunes qui étaient, eux, passés « de l'autre côté ». « Et toi, tu fais quoi ? Une thèse, alors ? (*sourire ironique*) T'en as pour combien de temps ? (...) Et après, tu sais ce que tu feras ? ». « Ça m'aurait plu de faire une thèse, mais c'est pas une solution non plus, malheureusement ». « Nous en psycho, on est vraiment limités en débouchés, mais je pense qu'en socio, c'est pire, non ? ».

La façon qu'ont eu certains jeunes de retourner l'entretien sociologique, comme par ailleurs l'on retourne une accusation⁷¹, témoigne d'une étape cruciale dans le processus de conformation aux attentes de l'insertion professionnelle. La plainte ou le ressentiment n'affectent pas ou plus l'attitude des jeunes face à la recherche d'emploi. Prenant acte des difficultés d'insertion professionnelle à venir, les jeunes de l'insertion entravée dirigent dès

71 Le retournement de stigmatisme suppose au préalable une forme de stigmatisation initiée par un entrepreneur de morale quelconque. Or, contre ma volonté, j'ai pu remarquer que l'entretien sociologique était parfois vécu comme un interrogatoire à forte valeur normative. Pour les jeunes, le fait de se livrer à un sociologue, malgré l'impartialité morale de celui-ci, c'est déjà présenter sa situation dans sa spécificité et, d'une certaine manière, dans son « anormalité ». On réalise pendant que l'on se raconte les nombreux écarts qui nous séparent d'une situation « normale ». Les jeunes peuvent alors avoir l'impression de s'exposer à un jugement de valeur, malgré la posture de neutralité que j'ai rigoureusement cherché à garder.

lors leurs efforts dans la résolution du nouveau problème qui se pose à eux. Mettre le sociologue face à ses contradictions (tu étudies l'insertion professionnelle mais tu es encore en cours d'études toi-même) est en ce sens une manière de produire un signe extérieur de leur récente conversion aux logiques de l'insertion professionnelle. Si le doctorat de sociologie est la triste victime de la critique des jeunes, c'est que cette dernière leur permet de tenir à distance le reproche implicite d'avoir suivi des études longues et peu professionnalisantes et leur permet de démontrer que, en dépit de leur formation, ils sont acquis à l'idée de travailler pour s'insérer. Par ce biais-là (comme par de nombreux autres), ils semblent affirmer : « Certes nous avons fait des études aux débouchés faibles (une « erreur » pas tout à fait dépendante de nous cependant), mais nous en prenons acte et nous nous donnons les moyens de nous rattraper ».

La négation de l'identité de chercheur d'emploi ne se pose néanmoins pas sans contradictions (Paugam, 1991 ; Duvoux, 2009). Le paradoxe réside dans le fait qu'il leur faut adhérer à des façons d'être qui les ramènent à l'identité dévalorisante de demandeur d'emploi. Ils finissent par intérioriser les logiques de l'insertion professionnelle, celles-là mêmes qui entérinent leur position de diplômé en difficulté d'insertion professionnelle. Cela pose parfois certaines difficultés existentielles, traduites dans leurs contradictions rhétoriques : dans un même entretien, il n'est pas rare d'entendre une critique des conditions difficiles d'insertion faites à leur génération, et pour autant, de se rendre compte qu'ils s'y conforment par ailleurs.

« C'est inadmissible, c'est vraiment du gâchis. Il doit y avoir des talents parmi tout ce monde, et je parle pas forcément pour moi. Et rien, le système est complètement bouché, personne ne bouge. Les entreprises, elles disent : "ils sont trop jeunes et ils ont pas d'expérience". Pôle emploi ils disent : "ils sont beaucoup trop qualifiés, ils auront aucun problème à trouver du boulot sans nous, on a qu'à les laisser se débrouiller tous seuls". »
(Thomas, 21 ans, licence de droit)

Puis, plus tard dans l'entretien :

« Je fais tout ce qui est en mon possible pour me mettre au courant des dernières offres, je réponds le plus vite possible, j'essaye de rien laisser passer. » (Thomas)

L'adhésion aux attendus de l'insertion professionnelle, présentés comme inévitables dans les séances d'aide à la recherche d'emploi à l'association (définir un projet

professionnel précis, faire son CV, sa lettre de motivation, apprendre à rechercher des offres d'emploi pertinentes etc.), est vue comme un passage obligé pour accéder à l'emploi. Les jeunes participent assidûment aux ateliers, notent attentivement les conseils qui y sont dispensés et cherchent ensuite à les appliquer à leur propre recherche, à la différence des jeunes qui se rapprochent du type de l'insertion refusée (chapitre 7), qui mènent quant à eux une critique plus radicale des instruments classiques de l'insertion professionnelle (« Les CV, c'est du pipeau ») et qui refusent de s'y conformer. Dans l'insertion entravée, il existe donc une tension entre d'une part la dénonciation que mènent les jeunes quant au caractère « inadmissible », « révoltant » de leurs conditions d'entrée dans l'emploi et d'autre part leur attitude docile par réalisme. C'est en ce que la résolution de leur problème participe de la caution d'un système qui pose ce problème que le rapport de ces jeunes à l'insertion apparaît plus dramatique, plus difficile à soutenir, plus inconfortable psychologiquement.

6.1.2. La nécessité de se « déscolariser »

La culture scolaire, profondément intériorisée par les jeunes de l'insertion entravée, est parfois en concurrence avec les logiques de l'insertion professionnelle. La recherche du premier emploi des diplômés de l'université marque ainsi la rencontre de deux univers aux référents axiologiques antagonistes. Les institutions d'aide à l'insertion professionnelle font dès lors de la résolution de cette contradiction un enjeu central, parfois au risque de négliger d'autres obstacles plus fondamentaux à l'accès à l'emploi.

Logique scolaire et logique professionnelle

Comment se fait-il que les diplômés de l'université, qui ont pourtant gravi avec réussite tous les barreaux de l'échelle scolaire, apparaissent en difficulté dès lors qu'il s'agit de conduire leur recherche d'emploi ? Telle est la question que l'on se pose quand on assiste aux ateliers d'aide à la recherche du premier emploi à l'association. Tout se passe en effet comme si les acquis scolaires des jeunes jouaient contre leur insertion. Pourtant, l'école et l'emploi ne sont pas forcément deux mondes distincts. J'ai montré dans le chapitre 5 que les jeunes issus des formations courtes professionnalisantes prolongeaient dans la recherche d'emploi un *ethos* acquis en formation. Pour le dire vite, leur formation, paradoxalement

anti-scolaire, est de nature à induire chez eux un mode de pensée proche des exigences de l'emploi. Dans le type de l'insertion entravée, les jeunes, quant à eux massivement issus de la filière universitaire, c'est-à-dire la filière scolaire par excellence, ne maîtrisent pas les codes de mise à distance du jeu scolaire nécessaires à l'insertion professionnelle. La discontinuité dans tous les cas inévitable entre logique scolaire et logique professionnelle prend alors une acuité toute particulière dans ce cas-là.

Qu'est-ce qui sépare tant les anciens étudiants de l'université des attentes de la recherche d'emploi ? Il semble que le hiatus entre la logique scolaire qui guide les raisonnements des jeunes au sortir du diplôme et la logique professionnelle véhiculée par les institutions d'aide à l'insertion se creuse particulièrement sur leurs conceptions respectives de la réussite. La réussite scolaire passe par la valorisation du savoir désintéressé (Bautier, Charlot et Rochex, 1992). En effet, selon ces auteurs, une des raisons de l'échec scolaire réside dans l'incapacité de l'élève à penser les apprentissages intellectuels hors des considérations concrètes. Pour être un bon élève, il convient de construire un rapport abstrait et désintéressé au savoir, séparé intellectuellement de ses applications pratiques. L'école, de plus, est construite sur un système de gratification propre dont la valeur symbolique est extrêmement puissante (Ihl, 2007). La récompense scolaire est autoréférente en ce qu'elle ne sanctionne pas des qualités autres que les qualités scolaires, et est autosuffisante, c'est-à-dire qu'elle est poursuivie pour elle-même, le prestige qu'elle apporte contribuant à l'illusion qu'elle est suffisante. Une fois le diplôme obtenu, le bon élève n'aura pas d'autre souci que de le faire valoir. Enfin, l'école exige de ses élèves qu'ils s'effacent derrière le professeur et/ou le savoir qu'il enseigne. Bourdieu et Passeron ont bien montré combien le respect de ces règles comportementales pouvaient constituer un élément décisif de la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970). Dans l'école française, le bon élève doit emprunter la posture de l'apprenant et abandonner certaines formes d'initiative.

Ces règles, implicites ou explicites, de la réussite scolaire – désintéressement, reconnaissance du prestige scolaire, docilité – n'ont plus nécessairement cours après l'école. En effet, l'insertion professionnelle suppose au contraire la possession de savoirs pratiques, de « savoir-faire ». Les connaissances théoriques des jeunes n'ont plus de valeur en elles-mêmes ; ce qui importe ce sont les qualités pratiques qu'elles permettent de développer chez eux. À maintes occasions, dans différents ateliers, les conseillers en insertion ont réclamé de jeunes trop portés sur leurs acquis scolaires de retraduire leurs connaissances en

compétences. Alors, l'ensemble des connaissances théoriques des jeunes est réduit à une compétence générale : « est capable de synthétiser ». Tout ce qui est appris pendant plusieurs années après le bac est ramené à une unique compétence, certes très précieuse mais néanmoins unique, de synthèse, précisément parce que cela permet de donner une dimension opérationnelle à des apprentissages théoriques. En outre, on découvre à l'insertion que le parchemin ne donne pas les passe-droits qu'on lui attribue. La recherche d'emploi valorise au contraire « l'expérience professionnelle », pourtant jusque-là supposée secondaire par des étudiants qui aspiraient à la reconnaissance par le diplôme. Enfin, il est requis des candidats à l'insertion professionnelle d'avoir une initiative propre, par opposition à l'abandon d'initiative qui caractérise le bon élève.

Les jeunes de l'insertion entravée sont donc contraints de rentrer dans les habits du chercheur d'emploi et de convertir leur système d'interprétation du monde aux nouveaux référents de l'insertion professionnelle. Dès que la distance des deux mondes apparaît aux yeux des jeunes, ils ont alors tendance à surjouer immédiatement l'identité de l'insérant. Hervé m'explique qu'après le premier atelier, il a réalisé qu'il lui fallait « [se] presser ». Les jours suivants, il dit avoir « inondé » les entreprises de son secteur d'emploi de candidatures spontanées. Comme pour rattraper un temps perdu, Hervé surinvestit quantitativement la recherche d'emploi. La méthode, qui n'apportera pas de résultat, pas même de réponse de courtoisie de la part des entreprises visées, sera plus tard qualifiée de « maladresse » par le conseiller. Ainsi, moins que de les réunir, ces pratiques excessives de conformation aux attendus de l'insertion sont plutôt de nature à témoigner de la séparation de ces deux mondes universitaire et professionnel.

Nombreuses sont en effet les petites erreurs d'identification aux principes de l'insertion professionnelle que commettent les jeunes de l'insertion entravée. Les séances consacrées à « l'optimisation du CV » deviennent en fait des inventaires des défauts de rédaction, pour essayer d'explicitier les codes souterrains qui décident du « bon » CV. Les erreurs typiques sont : sur la forme, un CV trop long (plus d'une page), pas assez visuel (des titres qui ne ressortent pas assez), déséquilibré, décorés d'effets de police fantaisistes ; sur le fond, une place trop importante donnée à la partie « formation », une incapacité à identifier clairement ses compétences, une tendance, même, à les confondre avec les connaissances. À chacune des six séances d'optimisation du CV auxquelles j'ai assisté, il s'est toujours trouvé une personne (que je classais *a posteriori* dans le type de l'insertion

entravée) demandant au conseiller de lui fournir un « modèle » du bon CV. Les conseillers, habitués à la question, l'évitent en précisant qu'il n'y a « pas de recette miracle », préfèrent leur donner quelques conseils « bien sentis » et n'hésitent par contre pas à revoir plusieurs fois le CV des jeunes avant de le déclarer « optimal ». Ce processus prend plusieurs semaines et passe par une compréhension fine de la part des jeunes des attentes générales des employeurs. En réalité, dans la demande des jeunes de disposer d'un modèle de CV, il se manifeste leur besoin de retrouver rapidement un canevas scolaire. Comme dans l'exercice scolaire, il leur apparaît nécessaire de recopier un modèle perçu comme « ce qu'il faut faire » et respecté pour cela.

« Oui, ils adorent me demander des “modèles” : des modèles de lettre ou des modèles de CV. Sauf que c'est pas possible ! Je peux pas donner un modèle ! Je peux donner un exemple, je peux donner des règles de construction d'une lettre de motivation ou d'un CV, mais je peux pas leur donner un modèle, un truc, une recette toute faite qu'il suffirait d'appliquer. Et puis, ça voudrait dire que toutes les lettres seraient pareilles et du coup, le but de la lettre, qui est quand même de se faire remarquer, de sortir du lot, il est... il est annulé quoi. (...) Après y'a aussi des gens qui sont super scolaires, ils ont tout réussi à l'école, ils ont tout eu du premier coup, des supers mentions, tout, tout, tout. Mais pourtant, ils seront pas meilleurs, professionnellement parlant, sur le terrain, que d'autres qui ont pas eu de mention à leur bac +5. C'est vrai, y'en a plein, c'est impossible de toucher à leur master avec mention “Bien”. Pour eux, c'est super important, c'est super valorisant. Pourtant, est-ce que c'est ça qu'attend l'employeur ? Sûrement que non, sa mention, ça veut dire qu'il a su bien réciter sa leçon, bien réciter ce qu'on lui demandait aux exams. Mais l'employeur, ça l'intéresse pas, lui... D'un point de vue professionnel, c'est vraiment pas dit. Moi je préfère quelqu'un qui n'a pas ses mentions et qui est capable de me dire : “moi je sais faire ça, je sais faire ça...” et, éventuellement, mais c'est même pas obligatoire, qui a vraiment fait ces choses-là dans des expériences professionnelles précédentes. Donc y'a peut-être effectivement un coté très scolaire. Mais on peut pas leur jeter la pierre, c'est ce qu'on leur demande depuis l'âge de trois ans... » (Sandrine, conseillère en insertion à l'association)

Un autre conseiller m'explique qu'il observe régulièrement que les jeunes se réfugient dans les « raccourcis » de l'insertion professionnelle : le CV et la lettre de motivation.

« C'est sûr, ça se fait pas en deux temps trois mouvements. Quand ils arrivent pour la première fois, ils me disent “j'aimerais travailler sur mon CV et ma lettre de motiv”... Bah si on pouvait travailler d'abord sur votre projet professionnel... Qui vous êtes, ce que vous avez fait, ce que vous voulez faire... C'est sûrement mieux de commencer par là ! Parce que ça va être très compliqué d'avoir un CV efficace et adapté si en amont, t'as pas défini toutes tes compétences et ce vers quoi tu veux aller. Et surtout à chaque annonce qui sort, tu fais un

travail énorme de pansement sur une jambe de bois, tu vas essayer de courir après l'annonce pour y répondre et faire mine d'être crédible. Alors que si t'avais un bon projet de base, réfléchi, bah aucun problème, on sait comment se présenter sur un CV spécifique pour le poste et on y arrive beaucoup mieux. Le problème, c'est que c'est un investissement au départ. C'est perçu comme plus facile pour eux, au début, de passer par ce qui semble le plus direct : des annonces, on y répond avec précipitation et puis voilà. En fait, il faut prendre le temps de construire son projet professionnel. » (Yves, conseiller en insertion à l'association)

Les jeunes se raccrochent à des outils proches de leurs compétences scolaires. Rédiger un CV ou une lettre de motivation est relativement facile pour des étudiants littéraires. Il s'agit d'un exercice d'écriture banal pour eux, et, du moment que les attentes en sont claires, la mise au travail ne leur réclame pas d'efforts particuliers. Ils tentent ainsi de démontrer leur adhésion aux principes de la recherche d'emploi, mais le font malheureusement avec imprécision puisque l'ordre implicite des démarches prend pour point de départ la définition d'un projet professionnel. Victimes d'*allodoxia* culturelle, leurs témoignages de conformation à l'insertion professionnelle restent tenus à leur socialisation scolaire antérieure et manquent de subtilité dans le système de codes actuel. Dès lors, parce que l'expérience de l'insertion entravée – qui est, rappelons-le l'expérience la plus banale de l'insertion professionnelle – se fonde sur une contradiction forte entre les logiques scolaire et professionnelle, une part importante de l'action de l'association revient à la tentative de sa résolution. L'association va ainsi chercher à déscolariser les jeunes, de façon à les rapprocher de l'idéal du candidat à l'embauche.

L'action déscolarisante de l'association

C'est une contradiction interne des institutions d'aide à l'insertion professionnelle : elles doivent former à l'insertion professionnelle tout en se détachant des façons classiques de former. Elles doivent apprendre à des élèves à ne plus être élèves, tout en étant, fatalement, « prisonnières » de la forme classique de la relation de formation qui impose de s'adresser à des élèves. Puisque la « forme scolaire » déborde le cadre de l'école pour s'introduire dans toutes les relations pédagogiques (Vincent, 1994), même à l'association, là même où l'on doit désapprendre le métier d'élève aux jeunes diplômés, il faut donc faire avec les instruments habituels de la formation, nécessairement empruntés à l'école. Les séances d'aide à la recherche du premier emploi prennent ainsi place dans une salle, assez

similaire à une salle de cours. Certes tables et chaises ne sont pas disposées en rang, mais le tableau du maître est bien là. Le conseiller n'a pas de chaise prévue *a priori* pour lui, il reste la plupart du temps debout, surtout quand il prend la parole pour donner des explications générales. Il est écouté, attentivement, par des élèves – qui n'en sont plus officiellement – qui prennent en notes les formules-clés, comme ils le faisaient quelques mois plus tôt devant leurs enseignants. Cependant, la comparaison avec l'école s'arrête là, tant le contenu des enseignements, est, quant à lui, clairement « déscolarisant ».

Une des stratégies pédagogiques de l'association est en effet de lutter contre l'identification scolaire des jeunes. Yves-Marie Abraham, dans un article consacré au processus de socialisation aux logiques managériales des élèves de l'école des HEC, montre comment l'institution organise la neutralisation du jeu scolaire (Abraham, 2007). Par la suppression du classement de sortie, l'absence de notification des absences, par le soutien financier et logistique aux fêtes, l'école amène ses recrues – par ailleurs brillants élèves – à se défaire de leur attitude scolaire soucieuse. Ceci est perçu comme un prérequis pour accéder au « sérieux managérial » qu'on prétend enseigner à HEC. Dès lors « l'insouciance scolaire n'est peut-être pas tant un problème pour l'école qu'une solution [de formation] » (Abraham, 2007, p.38). D'une manière similaire, il me semble que l'association conduit un travail de déscolarisation de ses « recrues ».

Par exemple, si les séances d'aide à l'insertion professionnelle sont relativement rares, ce n'est pas seulement par manque de moyens. J'ai interrogé Yves, le conseiller en insertion, sur ce point. Selon lui, augmenter la fréquence des rendez-vous collectifs en ateliers n'est pas forcément un moyen de rendre efficace la recherche d'emploi. Les jeunes perdraient alors en autonomie.

« Les bons conseils, au bout d'un moment, ils les ont. Ensuite, c'est à eux de bosser, de réfléchir de leur côté sur comment les appliquer à leur parcours et à leurs objectifs d'insertion. Si tu leur en donnes trop, ils vont formater leur recherche et ça sera pas efficace. Ils auront pas appris à construire un profil de recherche d'emploi qui leur est propre. Alors que c'est quand même ça qu'on leur demande. Pourquoi vous et pas un autre ? Donc je suis pas sûr que de les asseoir sur une chaise plus longtemps pour nous écouter blablater, ça leur soit utile. » (Yves)

De même, pour les publics les plus éloignés d'une perspective d'insertion rapide, les conseillers évoquent les stages non rémunérés comme une solution pour se professionnaliser. Ces stages ne sont pas qu'un « objectif papier », faits pour gonfler un CV famélique. Le

stage en milieu professionnel permet de quitter les raisonnements scolaires et de s'habituer à un rythme de travail.

« Le stage ça te forge quand même. Je sais que le stage que j'avais fait en master [dans un service de la Mairie de B.], ça m'avait fait ça. Je sais pas, tu te lèves tôt, tu te rases, tu t'habilles bien le matin, tu t'installes à ton bureau et tu parles boulot avec tes collègues. Même la pause café, c'est du boulot, c'est pas comme la pause café à la fac, quoi ! T'es avec des gens de 40 ou 50 ans et tu discutes d'un projet sur lequel tu travailles. Ça te transforme. J'étais plus le même après le stage, c'est clair. » (Guillaume, 24 ans, master 2 de STAPS)

Mais le stage non rémunéré après les études est perçu aussi comme une solution parce qu'il permet, dans l'idée des conseillers, d'arracher un jeune diplômé à une recherche d'emploi engagée sur un mode trop scolaire.

« Y'en a qui partent mal. On les voit vite. Ils bouquinent des livres de recherche d'emploi (tu sais, « Réussir son CV », « Réussir sa recherche d'emploi »). Ils sont trop consciencieux, ils se prennent trop le chou. (...) Mais c'est pas comme ça qu'on y arrive, parce qu'il leur manque toujours l'essentiel : des savoir-être. (...) Du coup, le mieux c'est qu'ils fassent un stage, qu'ils voient à quoi ils auront affaire et là, quand ils reviennent, ils sont prêts à faire une bonne recherche d'emploi. » (Yves)

Les livres sur la recherche d'emploi apparaissent comme autant de théories de la pratique, avec toutes les lacunes expérimentales qu'on leur connaît par ailleurs. Elles sont pourtant des « béquilles scolaires », nécessaires aux jeunes qui éprouvent de vraies difficultés à s'orienter dans la recherche du premier emploi. Ils se saisissent de ces instruments de transition entre les deux mondes, non pour leur efficacité, mais pour leur forme scolaire, familière et rassurante. L'association pose alors comme un enjeu de formation le fait de couper les jeunes de ces réflexes scolaires de survie.

Il est, en quelque sorte, philosophiquement primordial pour les institutions d'aide à l'insertion de favoriser l'engagement dans le monde des jeunes diplômés. C'est une attitude de retrait du monde professionnel qui est visée par l'association. La mission qu'elle se donne, dès lors, revient à déplacer « l'accent de réalité », comme le dit Alfred Schütz, sur les exigences du monde professionnel. Dit autrement, le problème qui se pose aux institutions d'aide à l'insertion professionnelle revient à re-socialiser les jeunes diplômés pour les faire adhérer pleinement à la réalité professionnelle, pour leur faire croire en sa consistance. Tant que ce travail n'est pas accompli, l'association verra le manque de

conviction des jeunes comme un obstacle qu'il s'agira de lever et orientera son action pédagogique dans ce sens.

Apprendre à l'école en vingt ans, désapprendre seul en quelques mois

Le métier d'élève est initié très tôt à l'école et ses exigences gardent une certaine homogénéité tout au long du parcours scolaire des individus (Durkheim, 2014 [1938] ; Chamboredon et Prévôt, 1973 ; Perrenoud, 2000). Par des mécanismes d'imprégnation lents et progressifs, par un soutien institutionnel constant, l'école produit des élèves. À l'entrée dans l'emploi on réclame alors des jeunes, brutalement si ce travail n'a pas été anticipé, de quitter un *hexis* scolaire qu'ils ont d'autant plus intériorisé qu'ils étaient de bons élèves. Dans cet univers nouveau, il revient aux institutions d'aide à l'insertion professionnelle (Pôle emploi, l'association et depuis quelques années les universités qui suivent leurs étudiants⁷²) de prendre le relais de l'encadrement normatif des jeunes : l'action de *socialisation déscolarisante* menée par l'association le montre.

Pourtant, il ne faut pas s'y tromper : ces institutions n'ont pas de grande efficacité socialisatrice. Parce que les jeunes les fréquentent peu, et souvent pas longtemps, tout au plus quelques dizaines d'heures cumulées, elles ne peuvent prétendre délivrer avec force et précision les règles du métier de chercheur du premier emploi, comme il existe un métier d'élève⁷³. Dans la semaine, les jeunes diplômés passent au mieux deux heures à l'association. Le reste de leur agenda est vide de ce temps institutionnalisé. Le soutien institutionnel à l'insertion professionnelle est donc très alvéolaire. Certes, le travail fait pendant les séances à l'association doit être prolongé au-delà de lui-même, puisque les jeunes ressassent, une fois seuls, les conseils qu'ils y ont reçu. Néanmoins, la solitude physique des jeunes laisse place à des formes de « braconnage » (selon le vocabulaire de De Certeau) des règles de l'insertion professionnelle. Au travers des mailles imposées d'un filet, les individus s'approprient des

72 La LRU confère aux universités la mission d'aide à l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Dans ce cadre, les universités créent des BAIPE (Bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants), qui informent et conseillent les étudiants ou les anciens étudiants sur leur insertion professionnelle. Ces structures souffrent généralement de leur manque de publicité et sont, du moins dans les universités que j'ai fréquentées au cours de ce travail, peu visitées par les jeunes.

73 Si j'ai fait l'effort de m'arrêter néanmoins sur le soutien institutionnel qu'apporte l'association, c'est parce qu'il est quasiment le seul dont disposent les jeunes et qu'il doit, à ce titre de monopole, ne pas être négligé. Néanmoins, j'ai peut-être alors pris le risque de survaloriser l'effet de socialisation de l'association. L'étude des processus de socialisation, même lorsqu'ils sont comme ici moins décisifs que ceux d'individuation, reste un héritage fort de la sociologie et je suis peut-être resté ici trop fidèle à cet héritage.

éléments, en transforment le sens pour certains, en ignorent d'autres. Noémie, par exemple, continue de faire figurer sur son CV des couleurs fortes, parce qu'elle considère que le conseil de sobriété picturale, parfaitement valable ailleurs, n'est pas pertinent pour le domaine d'emploi qu'elle vise. Caroline pioche dans l'atelier « rédaction de la lettre de motivation » les conseils qui l'intéressent ; pour le reste, elle se fait confiance : « Je sais quand même écrire et argumenter. S'il y a bien une chose que je sais faire c'est ça ».

Certains conseils pratiques dans la préparation de la recherche d'emploi, dans la rédaction du CV ou de la lettre de motivation apparaissent véritablement incontournables quand, comme moi, on a assisté à plusieurs dizaines d'ateliers de l'association. J'ai alors, au premier abord, perçu comme hérétique toute déviation opérée par les jeunes à *la* méthode. Or, les jeunes ne viennent pas à des dizaines d'ateliers. Il en existe quatre différents et quand ils ont assisté au mieux une fois à chacun, ils ne viennent plus. Le soutien institutionnel qu'ils reçoivent se fait par pointillés et c'est pour cette raison précise que l'on observe une telle individualisation des parcours de recherche du premier emploi.

Les jeunes de l'insertion entravée sont titulaires de diplômes élevés. À ce stade de l'échelle scolaire, il est normal que leurs prétentions d'insertion soient ambitieuses. Cependant, parce qu'ils n'anticipent pas assez tôt l'éventualité d'une insertion professionnelle difficile, ils vivent avec d'autant plus d'amertume la découverte de la faible rentabilité de leurs titres scolaires aux portes de l'emploi. Il leur faut alors faire le deuil de leurs illusions passées. La frustration relative opère ici avec force : l'acquisition d'un statut scolaire élevé est associé à une sorte de droit à s'insérer dignement et, dès lors que ce principe se trouve empiriquement démenti, les jeunes vivent plus difficilement encore cette épreuve sociale qu'est l'insertion professionnelle. Mais les difficultés des jeunes ne sont pas que d'ordre subjectif. Il ne suffirait pas d'ajuster les aspirations de ces jeunes à la réalité de leurs possibilités d'insertion pour régler l'ensemble des problèmes qui se posent à eux. Ceux-ci ont objectivement plus de difficultés d'insertion. Contrairement à l'expérience de l'insertion prévisible (chapitre 5), l'insertion entravée est caractérisée par une coupure culturelle avec les attentes de la recherche d'emploi. « On ne passe pas les vingt premières années de son existence à concourir avec succès pour des “biens” proprement intellectuels, sans que ne se produise un certain attachement à ceux-ci et au jeu spécifique par lequel l'école commande de les acquérir. » (Abraham, 2007, pp.45-46). Leur habitus scolaire

invétéré, qui rentre parfois en contradiction avec les attentes plus ou moins formelles de la recherche d'emploi, les éloigne un peu plus d'une perspective d'insertion rapide, durable et confortable. Par bonne volonté culturelle, les jeunes se prêtent à l'exercice de recherche d'emploi, mais de manière indifférenciée, maladroite, non sans erreurs. Ainsi, l'enfermement culturel scolaire des jeunes de ce deuxième type de rapport à l'insertion ne les dispose pas à la recherche du premier emploi. Il leur est donc nécessaire de fournir un travail lent de conformation aux logiques professionnelles, d'ailleurs rendu plus dur par l'absence de soutien institutionnel dès lors qu'ils sont sortis de formation initiale.

6.2. La tentation du décrochage

L'insertion entravée ne s'arrête pas à l'absence *a priori* de cohérence de la formation avec les exigences de la recherche du premier emploi. À mesure que l'insertion rapide dans l'emploi devient moins réaliste, la motivation initiale des jeunes – forte mais mal dirigée, comme on l'a vu – perd en intensité. Ma présence régulière à l'association m'a permis de rencontrer les mêmes jeunes plusieurs fois au fil des semaines. J'ai pu ainsi suivre, mieux qu'avec une unique discussion à un moment donné, l'évolution de leur parcours. En particulier, ce qui m'a frappé chez ces jeunes, c'est le déclenchement, après quelques mois de recherche infructueuse, d'une fatigue de leur situation. L'expérience de l'insertion entravée est marquée par la tentation du décrochage. Les jeunes prennent conscience qu'ils perdent la place sociale qu'ils avaient comme étudiants. Il ne s'agit pas de concevoir ici le statut d'étudiant comme un simple attribut symbolique ; il ouvre droit à un soutien financier de l'état et donne aux jeunes la légitimité de se reposer matériellement sur la famille.

Mais plus que cela, le statut d'étudiant donne une place sociale. Quand ils quittent ce statut, l'inutilité sociale à laquelle ils sont réduits leur pose de véritables problèmes existentiels : elle n'est pas acceptable dans le système de valeur méritocratique qu'ils ont intégré. Dès lors, pourtant tenus à l'écart de l'insertion, ils n'entrevoient cependant pas de salut en dehors d'elle. Le travail est une valeur qui ne peut souffrir l'expérience de non-travail prolongée et contrainte. Ils peinent ainsi à « inverser » (Schnapper, 1981) l'expérience du chômage de primo-insertion. S'ils réussissent au départ à trouver des

matières à travail dans la recherche d'emploi, ils finissent par être découragés par les contraintes matérielles et morales qui pèsent sur eux et par l'absence de résultats. Quand les stratégies de retardement de l'entrée dans le statut de demandeur d'emploi s'essouffent, leur recherche d'emploi suit alors une tendance à « l'égoцентриement », elle se replie sur elle-même.

6.2.1. La crise de statut

La fin d'une protection statutaire

L'entrée dans la recherche du premier emploi marque le franchissement d'une barrière statutaire. On quitte le statut d'étudiant pour rejoindre un monde dans lequel on n'a pas encore de place sociale bien définie. Les jeunes de l'insertion entravée le font remarquer plus que les autres. Ils ont en effet, de fait, plus pris part au mode de vie étudiant que les jeunes de l'insertion prévisible, ils se sont subjectivement identifiés au statut d'étudiant pendant plusieurs années. Ils ont donc bien sûr plus tendance à manifester leur nostalgie à son évocation.

« C'était de bonnes années. On bossait, on sortait, on se prenait pas la tête. Des fois je me plaignais du boulot, mais maintenant, j'en redemanderais ! En fait avec le recul, c'est vrai, il y avait du boulot, on était dans le jus de temps en temps, mais au final on avait pas vraiment de soucis, et ça, c'est précieux. Des fois je me dis, j'en ai pas profité comme j'aurais dû, je me rendais pas compte de la chance que c'était d'être étudiant. » (Pierre, 23 ans, master de sciences politiques)

Ce ne sont pas seulement les plaisirs de la vie étudiante qui sont regrettés au moment de l'insertion professionnelle, c'est aussi tout un ensemble de petites protections dont on ne soupçonnait même plus l'existence tant on s'y était fait.

« Je me suis vraiment rendue compte que quand on n'est plus étudiante, on n'a plus le droit à rien. Tu veux aller au ciné ? Tu payes le plein tarif ! Paf ! Du jour au lendemain ! C'est bête, ça peut paraître un peu anecdotique, mais en vrai, c'est là que tu prends conscience qu'être étudiante, c'était vraiment cool. » (Diane, 23 ans, master de LLCE anglais)

En effet, le statut d'étudiant garantissait l'accès à la sécurité sociale étudiante, éventuellement à des bourses, à mille petits services à moindre coût (les transports, les sorties culturelles, le restaurant universitaire, le sport universitaire). Mais surtout, il donnait aux jeunes une forme de reconnaissance sociale. Il apportait une forme de légitimité à leurs pratiques, même les moins sérieuses.

« Quand t'es étudiant, t'as rien à faire pour qu'on t'accepte comme étudiant. Ou plutôt, tout ce que tu fais, c'est bien. En gros, si tu réussis tes exams, peu importe ce que tu fais à côté, personne vient le questionner. T'as tout à fait le droit de faire la fête régulièrement jusqu'à 4h du mat'. C'est normal, ça fait partie de l'ordre des choses. Tant que tu valides, t'es légitime. (...) Par contre, moi, aujourd'hui, j'hésite vraiment à sortir, tout ça. J'ai plus le droit, ça fait plus partie de l'ordre des choses. Quand t'es plus étudiant, tu perds tout ça, en fait. (...) Du coup, tu sais plus forcément où te situer. T'es plus étudiant, mais en même temps t'es encore très loin d'être en emploi. Le problème, c'est qu'on n'a pas de statut. » (Joachim, 25 ans, master de communication)

Les jeunes perçoivent bien que les conventions qui rendent acceptables certaines pratiques festives quand on est étudiant ne se prolongent pas après les études. C'est bien le statut d'étudiant qui ouvre à ces droits-là, ce n'est pas l'âge, ni le fait d'avoir du temps libre, par exemple. Mais, au lendemain de l'obtention du diplôme, les jeunes quittent ce statut et s'aperçoivent que les attributs qui y sont attachés sont soudainement suspendus : « ça fait plus partie de l'ordre des choses ».

L'entrée dans l'insertion professionnelle implique parfois un retour dans la dépendance familiale. Le cas de Joachim est à ce propos exemplaire. Il a fait ses études secondaires, puis un IUT de Communication en Normandie. À 21 ans, il quitte sa région et le foyer familial pour Toulouse, où il suit une licence pro puis un master spécialisés dans l'activité de communication des collectivités territoriales. Il dit découvrir, à ce moment-là, de manière « brute (...) ce qu'est la vie étudiante » : il cumule la même année la décohabitation et l'entrée à l'université. « J'étais un *vrai* étudiant », me dit-il, signifiant par là son sentiment d'être entré dans le statut. Il accède donc à une autonomie nouvelle, très typique de l'autonomie étudiante française – celle que C. Van De Velde nomme « l'indépendance clivée » (Van De Velde, 2008). En effet, à la fois, Joachim est indépendant moralement de ses parents : il ne vit plus avec eux et il poursuit des études trop poussées pour qu'ils puissent encore avoir un regard sur elles ; mais les dépenses de l'étudiant restent financées par la famille : Joachim ne peut pas se permettre de travailler à

côté de ses études trop prenantes et le système d'aide fiscale accordé aux étudiants transite par la famille si bien que c'est elle, finalement, qui finance en dernier ressort. Autonomie morale mais dépendance financière, donc. Néanmoins, même s'il s'agit d'une « fausse » autonomie, l'émancipation parentale est passée, pour Joachim, par l'entrée dans le statut d'étudiant. À la fin de ses études, il ne trouve pas immédiatement de travail. Il rend les clés de son appartement toulousain et retourne chez ses parents en Normandie.

« Après je suis resté chez mes parents parce que... bah parce que pour déménager faut avoir un projet, faut avoir un travail (...) Je me suis rendu compte que j'étais prisonnier. (...) à partir de février, j'en pouvais plus de vivre chez mes parents. Pour moi l'indépendance c'est quelque chose de très important. Et là c'était vraiment un retour à la vie d'adolescent de vivre chez mes parents. Il faut savoir qu'ils habitent en pleine campagne, du coup je voyais personne, j'avais pas de voiture, je restais à la maison toute la journée à jouer à la console ou des trucs comme ça... j'étais redevenu le gamin de 14 ans qui vit dans sa chambre et qui descend que pour le repas. »
(Joachim)

Le retour à la maison, quand on a connu le statut d'étudiant, est vécu comme une régression : Joachim est plus âgé, plus mature, plus responsable, mais effectivement moins indépendant de sa famille que lorsqu'il était étudiant. Le retour dans la famille est un retour en arrière. Alors que Joachim avait conquis une certaine autonomie, il a le sentiment que sa trajectoire biographique régresse. Il n'est pas anodin d'entendre dans ses paroles deux métaphores utilisées pour qualifier son retour dans le foyer parental, celle du « prisonnier » et celle du « gamin ». Le prisonnier et le gamin ont tous deux en commun de ne pas avoir d'*existence sociale propre*. L'entrée dans l'expérience de l'insertion professionnelle entravée se marque donc par un retour à l'absence de statut, plus manifeste encore quand le jeune retourne chez ses parents.

Les jeunes de l'insertion entravée ont l'impression de cesser « d'être en société ». Certes l'université n'était pas un cadre particulièrement intégrateur, mais elle donnait aux individus tout un ensemble de signes identificatoires auxquels ils pouvaient s'identifier et qu'ils pouvaient renvoyer au reste de la société. Au contraire, l'insertion professionnelle est un espace social plus labile, moins facilement saisissable et somme toute vide d'assignation identitaire. Ce n'est pas un hasard si l'on est toujours embarrassé quand il s'agit de donner un nom à ces jeunes. La « génération Y » (*why ?*, ce nom sonne déjà comme une question), la « génération précaire », les « déclassés », les « milleuristes », rien ne convient tout à fait.

Sont-ils des « diplômés » ? Sont-ils des « sans-emploi » ? Ni l'un, ni l'autre, exactement. Ainsi, malgré leur nombre, malgré la reconnaissance large (quoiqu'implicite) de leur situation dans les représentations courantes⁷⁴, les « jeunes-diplômés-du-supérieur-qui-éprouvent-des-difficultés-au-moment-de-l'insertion-professionnelle » n'ont pas d'intitulé social à eux.

De même, le fait qu'il n'existe pas de prestations sociales à l'égard des jeunes diplômés en recherche du premier emploi n'est pas innocent⁷⁵. Ces jeunes, qui ne sont plus étudiants, ne peuvent plus prétendre aux bourses étudiantes ; souvent âgés de moins de 25 ans, ils ne rentrent pas dans la cadre du dispositif du Revenu de Solidarité Active ; enfin, n'ayant généralement pas travaillé pendant leurs études, ils n'ont pas cotisé et ne peuvent rien attendre de l'allocation chômage. Si aucun de ces dispositifs ne s'applique à la situation des jeunes diplômés, s'il n'en existe pas un qui leur serait spécifique, ce n'est vraisemblablement pas le fruit d'une réflexion politique qui viserait à éviter une trappe à inactivité. Choisir politiquement de ne pas encourager l'inactivité serait déjà une réponse politique et donc une forme de reconnaissance de ces jeunes. Non, plus fondamentalement, ces jeunes ne sont pas aidés parce qu'ils n'ont pas et n'ont jamais été la cible d'un système d'aide. Les diplômés en galère aux portes de l'emploi se sentent alors ignorés par les institutions. Et, s'ils se plaignent de ne pas être soutenus, c'est autant pour les avantages matériels qu'ils pourraient retirer de la mise en place d'un dispositif d'aide que pour la reconnaissance statutaire qu'elle induirait.

« Je demande pas des cents et des milles. En fait, je m'en fous un peu de la somme, je vis avec très peu, il me faut juste de quoi assurer sans avoir besoin de demander toujours des sous à mes parents à 27 ans... C'est surtout que j'aimerais bien qu'on comprenne ma situation. (...) Ouais, c'est ça, c'est pour le principe en fait. Ça montrerait que, voilà, on est les pouvoirs publics, on vous a compris, on sait que vous êtes nombreux... euh que vous êtes pour rien dans ce qui vous arrive... et du coup on crée un petit revenu qui vous accompagne, le temps que vous trouviez un boulot. » (Hélène, 27 ans, master de lettres modernes)

74 Quand, au cours de ces années de thèse, il m'a fallu expliquer en deux mots le sujet de ma recherche à des personnes que je voyais pour la première fois, j'ai presque systématiquement suscité des remarques d'assentiment : tout le monde connaît bien l'existence de ce problème et, plus encore, admet que c'est un problème. Pour autant, quelle traduction sociale concrète y trouve-t-on ?

75 Entre 2011 et 2012, un dispositif expérimental de revenu d'autonomie pour les jeunes diplômés est mis en place. Il concerne 500 jeunes sur les deux années. Il n'est pas prévu qu'il soit généralisé. Pour plus de précisions sur les conclusions de l'expérience : voir Borrás et Bosse, 2014.

Le sentiment de crise statutaire vient donc pour une part de la perte du statut étudiant. Il vient aussi des difficultés des jeunes de l'insertion entravée à trouver un statut de substitution valable. J'ai montré dans le chapitre précédent que les individus de l'insertion prévisible investissaient immédiatement la personnalité du travailleur. Alors même qu'ils ne travaillent pas encore, ils possèdent déjà des appuis statutaires. Les individus de l'insertion refusée, quant à eux, se complaisent dans une absence de statut social, voire même revendiquent la légitimité de la situation de non-travail. Au contraire, dans l'expérience de l'insertion entravée, les jeunes n'envisagent pas, malgré leurs difficultés d'emploi, d'autre voie possible que l'entrée dans le travail, en prime par les moyens classiques d'insertion professionnelle. La question statutaire se pose donc avec gravité aux jeunes de l'insertion entravée qui n'ont ni les moyens d'accéder rapidement à sa résolution, ni les moyens de la refuser.

Ces jeunes condamnent assez fortement le non-travail. Il faut comprendre que ce sont des enfants du travail scolaire patient, docile et rigoureux. J'ai rarement entendu dans le récit qu'ils faisaient de leur parcours scolaire les formes de désinvolture scolaire qu'ont manifesté sur des plans différents les jeunes de l'insertion prévisible et ceux de l'insertion refusée⁷⁶. Pour eux, le succès, à l'école comme à l'insertion, nécessite des efforts. Ils établissent un lien très fort entre la réussite sociale et le travail ; par conséquent l'engagement modéré, serein ou retenu de certains jeunes les moins pressés de s'insérer, apparaît alors incompréhensible à leurs yeux.

J'ai eu plusieurs discussions en dehors de l'association avec Caroline et Antoine. Caroline et Antoine se connaissent bien, ils ont fait la même classe préparatoire et depuis, continuent régulièrement de se voir. Caroline a, je l'ai dit, un profil très typique de l'insertion entravée. Antoine, quant à lui, est l'individu de ma population d'enquête qui a le plus participé à la construction de de l'idéal-type de l'insertion refusée (chapitre 7). Après leur master, qui devait signer la fin de leurs études, Caroline et Antoine prennent des décisions différentes. Caroline s'inscrit à Pole Emploi immédiatement et rejoint peu de

76 C'est une ligne de clivage assez forte entre les différentes expériences de l'insertion. Quand ils racontent leur vécu scolaire, les jeunes de l'insertion prévisible aiment s'identifier à la figure du « cancre », qui certes « échoue » à l'école mais prend sa revanche après elle ; ceux de l'insertion entravée à la figure du « bon élève », attentif et travailleur ; ceux de l'insertion refusée à celle de « l'impertinent », qui réussit sans travail. Ainsi, seuls les individus de l'insertion entravée valorisent vraiment le travail scolaire.

temps après l'APEC puis l'association où je l'ai rencontrée. Dès le départ, elle cherche des appuis institutionnels et organise sa recherche d'emploi sur le modèle conventionnel. Au contraire, Antoine ne fait pas de démarches particulières de recherche. À partir de septembre, après avoir validé son master, il passe quelques mois à Paris. Il a l'occasion d'habiter l'appartement d'un ami parti en stage à l'étranger. « Je connaissais pas Paris, c'était un vrai manque à ma culture ». Il vit donc de culture pendant ces quelques mois : architecture, spectacles, musées, expositions... Pour payer ses faibles mais inévitables frais, il donne quelques cours de soutien scolaire.

Si j'ai essayé de temps en temps de rencontrer Caroline et Antoine en même temps, c'est parce qu'il me paraissait intéressant de confronter leurs visions antagonistes de l'insertion professionnelle. Puisque les deux amis se connaissent depuis longtemps, ils n'hésitent pas à être francs l'un envers l'autre. Alors, les critiques mutuelles qu'ils s'adressent révèlent certains aspects de leur rapport respectif à l'insertion professionnelle. En l'occurrence, sur cette question de la nécessité du travail pour exister socialement, leurs points de vue divergent. Caroline s'étonne toujours du choix fait par Antoine de ne pas s'inscrire à l'association et de ne pas mener une recherche d'emploi « sérieuse ».

« Je pourrais pas faire comme toi ! Laisser filer les mois en donnant des cours de maths de collège à des gosses de riches ! (...) Je sais pas comment tu fais. (...) Je trouve que tu laisses un peu les choses venir à toi... [*Avant de se corriger* :] Enfin, je m'entends, tu sais que je sais que t'es pas un feignant⁷⁷, c'est pas le problème mais là... à ta place, moi je pourrais pas. Je serais en stress complet. » (Caroline)

La recherche d'emploi de Caroline n'a pas encore donné de résultats et objectivement, elle est donc dans une situation très proche de celle d'Antoine. Mais son rapport subjectif à l'insertion est très différent. Elle ne conçoit pas que l'on puisse « laisser filer les mois » et, par là, éventuellement, les opportunités d'emploi stable. « Comment Antoine peut-il vouloir s'installer dans la précarité statutaire du diplômé sans emploi ? », voilà la question que se pose Caroline. Elle ne perçoit pas l'activité frénétique d'Antoine (se cultiver, lire, faire de la photo, construire son site de recension des événements culturels) comme porteuse d'une satisfaction durable. Puisqu'elles n'ouvrent pas à une place sociale,

77 Caroline fait ici référence à ce qu'elle disait d'Antoine plus tôt dans la discussion. Elle venait de lui faire une avalanche de compliments sur sa « force de travail », en soulignant son appétit insatiable de lecture : en prépa, Antoine « avait toujours lu tout sur tout, il était toujours au courant de tout ». L'argumentaire de Caroline est le suivant : elle précise ainsi d'abord que l'inaction n'est pas dans le tempérament d'Antoine. Dès lors, sa nonchalance, sa désinvolture vis-à-vis de l'insertion professionnelle est donc selon elle volontaire.

ces « occupations », c'est le mot de Caroline, ne méritent pas qu'on leur donne autant de temps. Selon elle, la recherche d'emploi sous ses formes classiques (rechercher une annonce, postuler, envoyer CV et lettre de motivation, être reçu à un entretien d'embauche...) est déjà un travail « à temps plein ».

« Mais toi t'angoisses déjà en cherchant du boulot, c'est un peu ta nature !

- C'est clair, je suis plus stressée de nature que toi.

- Donc tu reconnais que t'es en train de perdre ton temps, à passer tout ce temps devant ton ordi pour trouver un job qui arrive pas, juste pour te rassurer ?

- Non... Bon c'est vrai, je lance des bouteilles à la mer... Des fois c'est clair, quand j'envoie certaines candidatures spontanées. Mais je reste convaincue que même si ça marche pas, c'est quand même le meilleur moyen pour que ça marche, tu vois ? » (Antoine et Caroline)

L'activité de recherche d'emploi classique a bien une justification pratique : elle est un moyen certainement plus efficace de trouver du travail, au moins parce qu'elle passe par des canaux connus des employeurs. Mais elle a surtout la vertu d'imiter le vrai travail et de donner une reconnaissance sociale au jeune diplômé en recherche du premier emploi. Il est occupé, se lève à 7h du matin et fait sa journée de 8h de travail, comme les autres. Il peut ainsi se voir comme « au travail ». La volonté de s'élever dans le statut « d'inséré » interdit aussi les pratiques assimilées à des loisirs, qui, comme toute activité de non-travail apparaissent trop en contradiction avec les normes du monde professionnel.

En fait, même chez les titulaires de diplômes élevés, l'entrée dans la recherche d'emploi provoque un sentiment de culpabilité. Ils se sentent décalés par rapport à la norme de travail véhiculée dans la société. Certes, ils reçoivent, à ce qu'ils disent, plus de témoignages de compassion que de remarques accusatrices. Le diplômé ayant fait ses preuves à l'école ne peut être complètement en cause s'il ne trouve pas un emploi rapidement après la sortie des études. Le problème est systémique et il ne viendrait pas à l'idée d'incriminer les jeunes diplômés pour leur retard d'insertion. De plus, parce qu'ils ne perçoivent pas d'aide de la collectivité, aucun soupçon « d'assistanat » ne peut tenir. Mais peu importe, même s'ils savent qu'ils sont en partie excusés, ils ressentent leur situation comme illégitime au regard de la conception implicite qu'ils ont de l'insertion professionnelle et plus généralement de l'intégration sociale. S'il n'y a donc pas de stigmatisme à proprement parler dans le cas des diplômés sans emploi, on observe chez eux cependant

des formes d'autoculpabilisation dues au décalage entre ce qu'ils sont effectivement et la façon dont ils voudraient être considérés socialement.

Cette autoculpabilisation peut être analysée comme une stratégie de distinction, comme en fait l'hypothèse Nicolas Duvoux (Duvoux, 2009). Dans son étude sur les allocataires du RMI, il montre que les publics diplômés et installés dans le dispositif d'assistance adhèrent au discours stigmatisant l'assistance. Ils perçoivent, mieux que les autres publics, qu'il est fonctionnel d'exposer son adhésion aux attentes institutionnelles d'autonomie et à la condamnation implicite de l'assistance qu'elle suppose. Ainsi tout en étant demandeurs d'emploi, ces individus critiquent la situation de demandeur d'emploi. C'est là, pour Duvoux, une façon de prendre ses distances avec les « vrais » assistés. De la même manière, la critique de ceux qui « laissent filer les mois » manifestée par les jeunes de l'insertion entravée pourrait être une façon de mettre en cause la figure du demandeur d'emploi et, par là, de se distinguer de ces recherches d'emploi passives, pas « sérieuses ». C'est ce que laisse penser l'extrait suivant :

« J'ai mal fait les choses, j'ai perdu beaucoup de temps parce que je savais pas où chercher. (...) Je me suis mal renseignée, j'ai pas écouté les conseils qu'on m'a donné. (...) Par exemple, au début, on m'a proposé une offre d'emploi pour être assistante administrative. C'était surtout dans le but d'attendre et de remplir un peu le CV. J'ai refusé parce que je visais autre chose. Maintenant avec le recul, je m'en veux, ç'aurait été une belle occase. (...) Voilà, plein de fois j'ai été un peu trop attentiste, ça c'est pas bon, faut être réactive et faut foncer. »
(Caroline)

Caroline se reproche ses premières recherches, alors trop « naïves » ou trop « attentistes ». Cette critique de soi sert bien sûr de point de départ à un apprentissage de la recherche d'emploi et manifeste sa volonté de s'améliorer. Mais Caroline s'utilise aussi ici comme prétexte d'une critique plus générale des diplômés en recherche d'emploi qui s'abandonnent à un laisser-aller. C'est alors un moyen de se situer en rupture avec le statut de demandeur d'emploi et de signifier que l'on vise une reconnaissance sociale au-delà. Néanmoins, cette tentative de dépassement de la crise statutaire est paradoxale parce qu'elle passe par la négation de sa propre condition. Le décalage est donc grand entre les exigences de l'insertion professionnelle, auxquelles ils adhèrent et qu'ils disent assumer et les ressources statutaires objectives dont ils disposent.

Au final, la difficulté des jeunes de l'insertion entravée à surmonter la crise de statut provient d'une double incapacité. Ils sont premièrement incapables de mobiliser des éléments d'une identité professionnelle (comme le font les jeunes de l'insertion prévisible) ; il leur paraît alternativement inconcevable de valoriser l'expérience de non-travail (comme le font les jeunes de l'insertion refusée). Les jeunes voient dans une insertion réussie l'expression privilégiée de soi et conçoivent donc la situation de demandeur d'emploi sur le mode de l'absence de raison d'être sociale. Ils ont donc toutes les chances de vivre douloureusement ce moment de recherche marquée par une instabilité statutaire qui peut parfois durer de longs mois.

6.2.2. La recherche d'emploi et la centration sur soi

Les jeunes diplômés de l'université entretiennent des relations sociales plus superficielles que ceux qui sont issus de formations plus intégratives. De plus, parce que les possibilités d'insertion de ces jeunes sont plus ouvertes (pas d'assignation professionnelle), leur réseau de relations semble s'éparpiller dans différents secteurs d'emploi. Il apparaît donc plus difficile de lever un réseau professionnel dans l'expérience de l'insertion entravée, ce qui contribue au sentiment d'isolement des jeunes. Par ailleurs, le travail de recherche d'emploi va dans certaines conditions contribuer à creuser le fossé avec le monde professionnel et va renforcer la tendance à la centration sur soi. À défaut de pouvoir trouver rapidement un emploi à chaque jeune diplômé qui le demande, les institutions d'aide à l'insertion professionnelle leur proposent des exercices d'attente dont le but affiché est pour les jeunes d'améliorer leur projet d'insertion. Le travail introspectif mené à l'association par les jeunes leur permettrait de lever les obstacles encore existants à leur entrée dans l'emploi. Parce que sans ces tâches d'exploration de soi leur désœuvrement serait complet, les jeunes s'y prêtent jusqu'à, parfois, négliger les aspects extérieurs à eux de la relation d'embauche. Si un jeune diplômé n'est pas inséré, ce n'est pas seulement parce qu'il subsiste des freins internes à son insertion... L'incapacité des jeunes de l'insertion entravée à relativiser leur situation est alors à l'origine, dans certains cas où cette situation se prolonge, de difficultés de remotivation.

Des relations plus superficielles et éphémères

L'université de masse est porteuse d'anonymat : il n'est pas rare d'entendre les étudiants se plaindre d'être « perdus » parmi les autres, comme s'ils étaient seuls dans la foule (Lapeyronnie et Marie, 1992). L'institution universitaire est moins intégrative que les autres filières supérieures : un encadrement plus lâche, un rythme pédagogique peu séquencé, une fonction de « régulation » des flux d'étudiants dans le système d'enseignement supérieur (Bodin et Millet, 2011). On a le sentiment que les jeunes traversent l'université sans s'y arrêter et sans y développer des relations stables et durables, comme une goutte d'eau perle sur une surface imperméabilisée.

« Oui, j'ai des... [*hésitation*] amis, on pourrait dire, dans mon groupe de TD, mais en dehors, je connais pas grand monde, il faut le dire. Pourtant, on est nombreux, mais c'est l'effet de la foule sûrement, plus il y a du monde, moins tu connais les gens en fait. (...) L'amphi c'est très impersonnel, c'est sûr. C'est le prof qui déroule son cours, on n'apprend pas à se connaître les uns les autres. En TD, c'est différent, les élèves interagissent avec le cours, donc on s'écoute, on voit les réactions des autres, on finit à la fin de l'année à se connaître un peu. (...) Oui, je disais qu'on apprenait à se connaître en TD, enfin faut pas exagérer non plus, on a quoi ? 6H de TD par semaine, c'est pas non plus là que je me fais mes meilleurs amis. (...) Souvent, on a des devoirs perso [en TD]. C'est rare le travail collectif, donc ça aide pas non plus à passer du temps avec les autres en dehors des cours, quoi. »

Les formations universitaires et, parmi elles, les formations littéraires, présentent un cadre institutionnel peu favorable à l'interconnaissance des étudiants. Le volume horaire est en général plus faible à l'université que dans les filières courtes professionnalisantes et, surtout, la forme pédagogique y est différente. L'enseignement est principalement magistral, ce qui suppose que les étudiants n'échangent pas entre eux. Quand on y trouve un contexte de classe, le travail est fréquemment individuel. En STAPS, les étudiants ont l'occasion de nouer des relations plus proches. Les enseignements sportifs donnent la possibilité aux étudiants de se fréquenter, parfois de manière familière. Mais, même dans cette discipline bien particulière, l'impersonnalité des liens se manifeste à sa manière :

« T'es avec des gens, pas toujours les mêmes, et tu fais des activités de plein air ou des jeux d'opposition. Ça rapproche. À la fin de la licence, tu connais vraiment tout le monde dans la promo. Et pas seulement de vue, j'veux dire, les 100 ou les 150 personnes de l'amphi, je pouvais aller les voir et je tapais la causette avec tous. (...) Tout le monde se connaît et ça, c'est vraiment génial. Après, même si c'est sympa, on creuse pas trop les relations. (...) Mais c'est vrai que déjà en master, l'ambiance était plus la même. Et après, laisse tomber, on se revoit plus du tout. C'est fou, c'était vraiment des gens que j'appréciais, mais on a complètement coupé les ponts, je sais pas trop pourquoi... (...) C'était cool, mais c'était superficiel sans doute. (...) En y réfléchissant, oui, on se voyait pas toujours en dehors, il n'y avait pas toujours un esprit de groupe. Chacun a ses groupes d'amis en dehors, des amis du lycée pour moi par exemple, et tu cloisonnes pas mal tes relations parce qu'elles sont pas toujours compatibles. Du coup, quand c'est fini, tu vois plus les gens. Ce qui faisait qu'on se voyait, ce qui nous rassemblait, c'était la fac. Donc quand la fac, c'est fini, bah les relations de fac se finissent aussi. (...) On peut pas dire qu'on soit assez proches pour continuer à se voir en dehors, je pense. Alors je parle même pas de chercher ensemble du boulot. Ça redevient un truc personnel. » (Emilien, 24 ans, master de STAPS)

Les relations à l'université sont plus superficielles et généralement éphémères, limitées au temps des études. Il faut donc comprendre que les liens n'atteignent pas le seuil critique à partir duquel la connaissance de l'autre s'établit, peut être poursuivie dans le temps et, surtout, peut être mobilisée dans le cadre d'une recherche d'emploi.

Les cursus des étudiants de l'université sont plus longs, il est courant qu'ils soient faits de changement de voie, de changement d'établissement et de lieu d'études. Caroline, rappelons-le, a fait une prépa littéraire, deux licences différentes, un master 1 de géographie puis un master 2 professionnel dans cette discipline mais peu suivi par ses camarades de la promotion précédente. Elle présente son « butinage » comme un frein à la constitution de relations fortes avec ses collègues de fac :

« Chaque année, j'étais nouvelle, en fait. En fait, j'ai jamais fait deux ans avec les mêmes gens. En L3, j'étais entre les deux cursus donc j'étais pas intégrée vraiment dans l'un ou dans l'autre. En M1, on peut dire que je me suis stabilisée, mais en M2, personne n'a continué. La promo de M2, elle était composée de gens qui venaient de partout en France, et presque personne d'ici. Donc soit c'est moi qui bougeait, soit c'est les autres, mais au final, je suis pas restée deux ans avec les mêmes personnes. Après, c'est ça, à la fac, surtout en master, on a la bougeotte, on privilégie la bonne formation, celle qui nous plaît et qui nous correspond, sur le fait de rester avec nos amis. (...) Mes relations, du coup, elles sont surtout en dehors de la fac. C'est principalement des amis [*de la prépa*]. C'est là que j'ai rencontré [*son conjoint*]. On a tous continué à se voir pendant les années de fac et franchement, j'ai pas rencontré beaucoup d'autres personnes à la fac entre temps. » (Caroline)

De même, Joachim, qui a fait une partie de ses études à Évreux, une autre à Toulouse, a cherché du travail à Paris et vit aujourd'hui à Bordeaux, évoque la mobilité

géographique comme la cause de sa solitude dans la recherche d'emploi. Il regrette de ne pas s'être « implanté » sur un seul territoire, d'y avoir fait toutes ses études et d'y chercher aujourd'hui du travail. D'une certaine manière, il lui manque ce « capital d'autochtonie » qui s'observe fréquemment chez les jeunes de l'insertion prévisible.

« On dit toujours qu'il faut aller voir ailleurs, que ça permet de s'enrichir. C'est pas faux, si t'es mobile, notamment pendant tes études, tu peux rencontrer plus de monde, tu peux t'insérer dans des réseaux et à la fin, ça peut te servir beaucoup plus pour ton insertion professionnelle. Mais moi, c'est le hasard des choses, mais j'ai toujours valdingué et j'ai jamais eu le temps de m'installer à un endroit pour développer un réseau. Je suis d'ici et d'ailleurs, tout le temps. » (Joachim)

La mobilité géographique pendant les études empêche donc, parfois, la constitution d'un réseau stable, solide, qui peut être activé dans la recherche du premier emploi. Ce résultat peut apparaître en contradiction avec les conclusions classiques de l'analyse des réseaux : les liens « faibles », ceux qui se fabriquent par butinage, sont considérés comme les plus « forts », précisément parce qu'ils sont plus diversifiés (Granovetter, 1974). Ce qui fait la force des liens faibles, c'est le fait qu'ils soient plus variés, qu'ils soient non-redondants entre eux. Pour trouver un travail, les liens faibles permettent en quelque sorte de « ratisser plus large ». Encore faut-il, cependant, que ces liens faibles atteignent un niveau critique d'interconnaissance pour être susceptibles d'être mobilisés au moment de l'insertion professionnelle. Dans certains cas, et on l'observe bien chez Caroline et chez Joachim, la mobilité géographique mène plus à l'éparpillement qu'à la diversification du réseau.

Le système d'études généraliste, qui est par nature moins intégratif et qui incite les jeunes à composer des parcours hétérogènes, est à l'origine de relations étudiantes plus superficielles et éphémères. Si on compare leur situation aux diplômés des filières courtes, il est clair que l'absence de réseau professionnel au sortir de la formation désavantage les jeunes issus des cursus généralistes.

Des relations qui peinent à être activées dans un contexte professionnel

Le réseau de relations des jeunes de l'insertion entravée ne se convertit pas aisément, comme dans le cas de l'insertion prévisible, en réseau professionnel. Dans le

chapitre précédent, on a montré que les amis pouvaient être la base du réseau professionnel. L'insertion des diplômés des filières courtes professionnalisantes est restreinte à un secteur d'emploi précis. Les débouchés de ces formations sont très concentrés : les BTS et les DUT concentrent 86% de leurs effectifs sur leur cible d'emploi (Dumartin, 1997). Comme on l'a vu, l'insertion d'un membre du réseau peut servir à d'autres dans la mesure où tous partagent un même segment d'emploi. L'analyse des réseaux explique cette structuration des relations en « clique », en petit clan, où les relations proches sont très efficaces pour trouver un emploi (Baker, 1984). L'information sur les emplois à pourvoir n'est pas parfaitement disponible sur un marché du travail concurrentiel. Par conséquent, l'insertion professionnelle des diplômés des filières supérieures professionnalisantes s'apparente à l'entrée dans une communauté professionnelle et les possibilités d'adoubement par les proches sont la règle.

En revanche, dans le cas des diplômés de l'université, et plus encore des diplômés des formations littéraires, le faisceau d'insertion est beaucoup plus large. Ces formations sont par construction généralistes et ouvrent logiquement à des secteurs d'emploi très diversifiés. Leurs compétences sont transversales et non spécifiques à un secteur : s'ils font le même métier, c'est dans des branches différentes. Une des amies d'Emilie vient d'obtenir un poste d'assistante de direction dans une entreprise de BTP. Emilie explique avec ironie qu'elle ne peut pas profiter de l'entrée de son amie dans cette entreprise :

« Oui, elle peut me donner des tuyaux, c'est sûr, elle en voit passer des offres d'emploi. Non, non, sans problème, je sais pas moi, mais si j'envisage de démolir des vieux bâtiments ou de monter des blocs de béton, elle est là pour moi ! » (Emilie, 24 ans, master 1 d'Histoire)

Parce que les relations sociales des jeunes sont éclatées dans de nombreux domaines d'emploi, les possibilités de parrainage sont moindres. À la différence de ce que l'on a observé dans le chapitre précédent, le réseau de relations hérité des études n'est pas, ici, un réseau professionnel potentiel.

D'une manière similaire, remarquons que le réseau professionnel construit en cours d'études, notamment par l'intermédiaire des jobs étudiants, est lui aussi, le plus souvent, déconnecté des secteurs d'emploi dans lesquels les jeunes ambitionnent de s'insérer. Fabrice occupe un emploi de surveillant de parking depuis plusieurs années. Ce petit boulot a

toujours été perçu sur le mode de la dissociation (Pinto, 2014) : il a toujours fait ce job à côté de ses études, pour se financer. Son objectif « sérieux » et « de long terme » est, lui, lié à ses études : il veut devenir enseignant ou, à défaut, « trouver un métier dans le journalisme ou l'édition ». Il dit « végéter » aujourd'hui dans ce petit boulot et observe qu'il ne lui permet pas d'envisager une quelconque intégration dans le domaine d'emploi qui l'intéresse. Ici, l'expérience du petit boulot correspond à ce que décrit V. Pinto : elle empêche les étudiants de développer un réseau professionnel dans le secteur d'emploi visé et les enferme dans des niveaux de qualification faibles (Pinto, 2014). Là encore, c'est le manque de cohérence des sociabilités nouées en cours d'études avec l'objectif d'emploi qui pose problème : les jeunes éprouvent des difficultés à activer un réseau professionnel dans le but de s'insérer.

De la recherche d'emploi au travail sur soi

L'expérience de l'insertion professionnelle entravée est facilement identifiable par la présence, dans les parcours d'insertion, d'un moment de rupture à partir duquel la recherche d'emploi stagne. À mesure que le temps d'insertion s'allonge, la productivité marginale du travail de recherche d'emploi baisse. En effet, au départ, les jeunes ont le sentiment « d'avancer ». Ils effectuent des démarches administratives nécessaires (inscriptions à Pôle emploi, éventuellement à l'APEC, ou encore à l'association) qui leur permettent de rencontrer différents interlocuteurs dont le discours, même s'il est parfois un peu dur on l'a vu, les remet « sur les bons rails ». Ils s'attachent pour la plupart à suivre ensuite les ateliers de formation, à prendre le temps d'appliquer les conseils qu'ils y trouvent à leur propre situation de recherche. Parce qu'il est un exercice nouveau et dont on saisit rapidement les règles, le travail de formatage de sa candidature selon les canons de la recherche d'emploi apporte aux jeunes, au début du moins, des formes de satisfaction. Il m'a même été décrit parfois comme « un jeu de piste » ou un « itinéraire de découverte ». La recherche d'emploi n'est donc pas en elle-même porteuse de découragement, dès lors qu'il est possible d'y trouver des occupations qui donnent le sentiment d'efficacité.

Pourtant, après quelques mois, ces techniques s'essouffent. Puisqu'elles ne marchent qu'une fois, elles sont vite épuisées. Quand on croit être au plus proche d'un CV « parfait », on ne peut plus être motivé pour l'améliorer encore. De plus, ces techniques

n'apportent pas les résultats attendus : les candidatures restent sans réponses, ou essuient des refus. Il faut donc bien prendre la mesure du paradoxe, comme il se pose à ces jeunes : alors qu'ils considèrent que leurs dossiers de candidature sont « optimaux », ceux-ci ne trouvent pas l'approbation d'un employeur. Là, à ce moment précis du parcours d'insertion professionnelle, le travail de recherche d'emploi change de nature. Il ne consiste plus à faire progresser l'individu pour qu'il se rapproche des attendus de l'emploi, mais vise à maintenir chez lui un niveau de confort psychologique dans ce moment paradoxal de recherche d'emploi optimale pourtant non récompensée. L'association n'a plus, dès lors, une fonction de conseil mais bien une fonction d'occupation. Caroline, comme beaucoup d'autres, revient aux ateliers de l'association trois ou quatre fois, moins pour recevoir à nouveau des conseils sur sa façon de conduire sa recherche que pour « s'occuper ». Sandrine, conseillère en insertion à l'association avoue son impuissance :

« Il y a des jeunes que je vois de moins en moins. Autant y'en a certains, on sait comment faire pour les aider. C'est souvent qu'ils cherchent un peu n'importe comment et c'est facile de trouver quelques bons conseils à leur donner qui leur permettront de... [*elle fait un geste des deux mains vers l'avant*]. Mais d'autres c'est pas évident. Alors j'hésite, je les convoque plus... » (Sandrine)

Les institutions d'aide à l'insertion professionnelle sont ainsi mises face à la nécessité d'inventer des formes de travail pour faire patienter les jeunes dont l'entrée rapide dans l'emploi est entravée. Ce qui est ailleurs appelé « l'occupationnel » (Balazs, 1993 ; Mauger, 2001) consiste ici en l'élaboration d'un projet professionnel toujours plus défini. Sandrine dit « relancer » les jeunes en réclamant d'eux qu'ils produisent dans un premier temps des connaissances très approfondies sur les entreprises du secteur qu'ils visent et qu'ils cherchent dans un deuxième temps à mettre en rapport leur parcours scolaire et professionnel avec elles. Elle reconnaît que ce travail est en règle général mené, à un tel degré de précision, une fois que l'on a obtenu une réponse de la part de l'entreprise. Si elle demande aux jeunes de devancer la réponse de l'entreprise, c'est parce qu'elle n'a pas d'autres solutions d'attente pour eux. D'une manière similaire, dans le cas des allocataires du RMI, il a été montré que le contrat d'insertion n'augmentait pas de manière significative les chances de retrouver un emploi (Zoyem, 2001). Par conséquent, chez les individus les plus éloignés d'une perspective de retour à l'emploi rapide, le contrat d'insertion ne sert précisément pas le retour à l'emploi mais bien plutôt le maintien d'une distance à l'attitude

de découragement (Duvoux, 2009)⁷⁸. Le contrat d'insertion à destination des allocataires du RMI s'apparente ainsi, *mutatis mutandis*, au projet professionnel défini de manière excessive des jeunes diplômés de l'insertion entravée.

Le travail d'occupation participe de l'égo-centrement de la recherche d'emploi parce qu'il est un travail sur soi. À partir du moment où le travail préliminaire de mise en phase de son projet avec les attentes objectives de l'emploi est achevé, les opportunités d'emploi deviennent des données exogènes, sur lesquelles il n'est plus possible d'agir. Si tous les conseils qui peuvent rendre plus attractive la candidature d'un jeune diplômé ont été suivis, celui-ci n'a plus de moyen objectif de s'améliorer et il finit par se retourner vers lui-même. Quand la recherche d'emploi n'a plus d'emprise sur les chances extérieures de recrutement, elle se reporte sur l'individu :

« Des fois, y'a plus qu'à attendre. C'est comme ça... Sauf à complètement tout bouleverser et reprendre une formation, recommencer à zéro son projet... Mais quand on tient à ce qu'on vient de faire, et c'est normal, c'est souvent le cas, bah y'a que attendre.

- *Mais qu'est-ce qu'on peut leur faire faire pour attendre ?*

- C'est tout le problème ! C'est bien ce qu'on se demande tous les matins ! Heureusement, déjà, quand ils voient qu'on peut plus leur proposer des formations pour leur recherche, bah ils viennent plus et ils cherchent de leur côté. Parce que nos ateliers de formation, ils s'arrêtent très tôt en fait dans le processus de recherche. L'atelier CV, c'est juste pour les aiguiller, après ils savent faire et c'est vraiment là que les choses sérieuses, je veux dire les choses plus graves et difficiles commencent... Bon, après, quand ils reviennent régulièrement, qu'ils prennent rendez-vous, on cherche à faire le point sur leurs dernières démarches.

- *Et à ce moment-là, tu leur donnes des choses précises à faire pour la fois suivante ? Comme par exemple, tu disais, de prendre le maximum de renseignements sur les entreprises sur lesquelles ils font des candidatures spontanées ?*

- Oui, c'est ça. Enfin c'est toujours pareil, le but c'est vraiment qu'ils arrivent à un entretien d'embauche avec les meilleures façons de justifier leur parcours et sa cohérence vis-à-vis du poste dans l'entreprise. Donc il faut qu'ils aillent chercher ça en eux. Il faut vraiment savoir faire parler ses expériences. » (Sandrine)

Quand les démarches nécessaires ont été dépassées, la recherche d'emploi finit par prendre la forme d'un travail sur soi, d'une sorte d'introspection. « Aller chercher des

78 Il faut néanmoins remarquer que dans le cas des institutions qui dispensent une allocation aux demandeurs d'emploi, le projet d'insertion (« projet professionnel » ou « contrat d'insertion ») constitue un outil pratique pour évaluer l'allocataire. Il permet en effet de mesurer la « bonne volonté » du bénéficiaire de l'allocation et de décider de délivrer, en fonction, la prestation. À côté de la fonction d'occupation, le projet d'insertion est donc aussi utile à l'allocation des ressources. Dans le cas de l'association, c'est très différent : elle ne décide pas de l'aide financière à apporter aux jeunes. Le projet d'insertion a donc une pure fonction d'occupation et ne peut se justifier d'aucune autre manière.

choses en soi », « faire parler ses expériences », ou toute autre forme de travail sur soi sont des exercices propres à la recherche d'emploi entravée. Ils interviennent seulement quand un premier travail concret de mise en conformité de soi avec les attentes objectives de l'emploi n'a pas marché. Le travail introspectif n'est ainsi pas réclamé des jeunes de l'insertion prévisible. Mais, parce que dans ce travail sur soi le centre de gravité de la recherche d'emploi se déplace vers le demandeur d'emploi, celui-ci peut perdre de vue la réalité de la relation d'emploi qui lie le demandeur d'emploi à un offreur. Caroline m'a par exemple confié qu'après ces longs mois de recherche, elle avait l'impression de ne plus considérer qu'elle-même dans la relation d'emploi.

« Depuis des semaines, je passe le plus clair de mon temps toute seule devant mon PC, à faire les sites d'annonces, ou à chercher des infos, ou remplir mes tableaux [elle fait des tableaux récapitulatifs de ses démarches]. Mais ce qui me prend le plus de temps, c'est de rédiger des petits bouts d'argumentation sur mon projet. Oui, je me suis mise à faire ça, je pense que c'est pas mal, ça permet d'anticiper un peu les questions en entretiens d'embauche [à cette époque, Caroline n'a pas encore eu d'entretien d'embauche]. (...) Ça m'enferme un peu j'ai l'impression. Disons que j'oublie un peu mes employeurs éventuels dans cette histoire. Je construis mon petit argumentaire sans les avoir rencontrés, quand même ! Jveux dire, je me mets jamais à leur place à me demander ce qui pourrait bien les intéresser dans mon profil. (...) Je creuse de plus en plus profond, mais j'oublie que c'est la surface qu'il faut travailler parce que c'est ça qu'ils vont voir et c'est là qu'il faut que je les intéresse. »
(Caroline)

La recherche d'emploi, concrète et efficace les premiers temps parce qu'elle comporte un certain nombre de démarches nécessaires à réaliser, glisse progressivement, à défaut de trouver un emploi, vers le travail sur soi. Au départ, les jeunes s'inscrivent auprès des structures d'aide à l'insertion, mettent en place des recettes très pratiques pour améliorer leurs candidatures, se proposent sur les postes qui correspondent à leur projet. Ensuite, si ces démarches concrètes ne fonctionnent pas, il s'engage alors un vrai travail introspectif, qui consiste principalement en la définition, toujours plus pointue, d'un projet d'insertion. Remarquons que ce dernier n'est pas demandé aux jeunes de l'insertion prévisible, à ceux qui s'insèrent rapidement ou à ceux dont on pressent que l'insertion est imminente. Le travail sur soi remplit donc une fonction occupationnelle, il permet de faire patienter les jeunes dès lors qu'ils ont rempli toutes les conditions pour être éligibles à l'emploi. Mais il contient aussi fatalement l'idée que des obstacles situés en soi sont à lever. Il produit alors une sorte de biais internaliste chez les jeunes qui s'y adonnent : il donne à

penser que le centre de la relation d'emploi est le demandeur d'emploi lui-même, alors qu'une très large part du processus de sélection aux portes de l'emploi est extérieure à lui.

La mise entre parenthèse des activités extérieures

Les jeunes de l'insertion entravée sont confrontés à la stagnation de leur recherche d'emploi. Passées les premières démarches, ils n'ont plus de bonne raison de se rendre à l'association et finissent par ne plus fréquenter les rares lieux où ils peuvent recevoir un soutien dans la recherche de leur premier emploi. Le vide institutionnel s'accompagne d'un temps plus lent, plus abondant, qu'il faut trouver à combler afin d'éviter de tomber dans le découragement. Les jeunes adoptent alors des techniques de remotivation : se contraindre à mettre le réveil le matin pour se lever tôt, « quand même » ; regarder régulièrement les mises à jour des sites d'annonces d'emploi, sans conviction, à peine avec un vague espoir. À chaque fois, les jeunes disent « lutter » contre eux-mêmes, ou plutôt contre une tendance en eux-même qui pourrait naturellement, si elle n'était pas combattue, les conduire vers l'expérience de la déréliction la plus profonde. Ces activités ont évidemment un objectif de réconfort parce qu'elles donnent aux individus l'illusion qu'ils continuent de travailler à leur insertion professionnelle. Elles permettent de les maintenir à distance d'un désœuvrement qu'ils conçoivent comme la dernière limite avant l'installation définitive dans l'inactivité.

« Ça serait la fin si j'avais plus rien à faire pour ma recherche d'emploi. Je sais que c'est ce qui me guette pourtant, mais je lutte contre tout le temps. (...) Faut se forcer à se trouver des petites activités qui te maintiennent dans le système. (...) C'est comme un engrenage, si tu mets les pieds dedans, t'en sors plus. »
(Emilie, 24 ans, master 1 d'histoire)

C'est aussi pour briser une spirale qui s'installe que les jeunes consentent à occuper certains petits boulots, des missions ponctuelles, de l'intérim, des CDD dans des emplois très loin de leurs aspirations. Par exemple, Hervé (24 ans, master de LEA Anglais-Italien) a accepté une traduction anglais-français d'un petit dépliant de 800 mots qui présente les consignes de sécurité à bord d'un bateau de tourisme.

« C'est pas grand chose 800 mots, et du coup payé le SMIC c'était trois fois rien comme rémunération. Mais le but, c'était pas du tout de ramasser des sous, c'était en fait surtout de pas tomber dans le "je fais plus rien".

Parce que c'est sûr, moins on en fait, moins on a envie d'en faire. Et puis ça permet d'avoir un petit truc à côté à faire, pour arrêter de me prendre la tête. » (Hervé)

Le petit boulot est donc une remotivation, au sens littéral puisqu'il « remet en mouvement ». Ce qui m'a néanmoins frappé au cours de mes entretiens avec les jeunes de l'insertion entravée, c'est que les techniques de remise en mouvement passaient inévitablement par des truchements en continuité avec la recherche d'emploi. Toutes les petites stratégies des jeunes visent à éviter de se décourager de la recherche d'emploi, tout en lui restant fidèle. Si les jeunes se forcent à se lever tôt, ou s'ils se forcent à faire des petits boulots, c'est parce qu'ils perçoivent ces activités comme non concurrentes à leur recherche d'emploi. Jamais ils n'envisagent de quitter leur recherche d'emploi, de couper un moment avec elle, de prendre du temps libre, par exemple. Ce sont là aussi des techniques de remotivation évoquées par d'autres jeunes, notamment les jeunes dont le profil est proche de l'insertion refusée qui parviennent à retourner l'expérience du chômage et à profiter du temps qu'il libère. Mais ces techniques ne sont manifestement pas l'apanage des jeunes de l'insertion entravée.

« Depuis ces derniers mois, j'ai vraiment perdu l'habitude de sortir, de faire autre chose. Franchement, même aller me balader dans un parc, me mettre à lire sur un banc, juste deux heures... Je le fais plus. Je me le permets plus en fait. » (Aurélia, 26 ans, master de philosophie)

En réalité, la part des activités extérieures décline dans l'emploi du temps des jeunes à mesure que le travail de recherche d'emploi perd de son efficacité. Le désœuvrement dans la sphère du travail s'étend à la sphère des loisirs si bien que l'on aboutit à ce paradoxe : bien qu'ayant objectivement plus de temps libre, les jeunes de l'insertion entravée s'adonnent moins aux activités divertissantes. L'explication de ce paradoxe est simple : face à une recherche d'emploi fixée comme un objectif ultime, toutes les autres activités apparaissent toujours moins impératives. Caroline, quand elle était encore étudiante, était impliquée dans une association humanitaire. Elle délaisse progressivement son engagement associatif au profit de sa recherche d'emploi, alors même que cette dernière n'avance plus.

« Non, j'ai plus la force, j'ai plus envie. Et puis quand on est ailleurs, quand on fait autre chose, on a toujours une petite voix dans la tête qui nous dit qu'on rate peut-être quelque chose. (...) Enfin, tu sais, il faut être super

réactif quand quelque chose se propose donc si t'es ailleurs quelques heures, ou pire quelques jours... C'est foutu. Moi là, les vacances de Noël, je pars dans ma famille deux semaines... Je vais pas être sereine. » (Caroline)

Dans la recherche d'emploi, l'arbitrage temporel est toujours à la défaveur du loisir. Le mode d'élection sur le marché de l'emploi est tel qu'il contraint les jeunes à craindre de rater l'occasion. Il est donc toujours « tentant » de refuser les prétextes à distraction. C'est bien cette situation constante d'incertitude, cette profonde difficulté à anticiper les opportunités d'emploi qui peuvent leur être faites qui les conduit à abandonner leurs activités extérieures et à se recentrer vers leur recherche d'emploi, vers eux-mêmes. La recherche prolongée du premier emploi manque de « bouffées d'air ». Parce qu'ils éprouvent des difficultés à s'investir dans des activités extérieures, les jeunes de l'insertion entravée se replient sur eux-mêmes, dans la crainte de perdre l'occasion d'emploi qui changerait leur vie.

*

* *

« La hiérarchie des statuts selon le rapport à l'emploi ne peut pas ne pas rester une donnée fondamentale dans une société dominée par les valeurs de l'efficacité et de la rationalité de la production » (Schnapper, 1981)

Le statut de demandeur d'emploi ne peut pas être perçu par ceux qui y sont assignés comme étant à égalité avec les autres. Certes, en tant que diplômés du supérieur et primo-insérants, les jeunes que j'ai rencontrés sont excusés socialement de ne pas être encore en emploi. Ils ne subissent que sous des formes très euphémisées le stigmatisme couramment adressé aux demandeurs d'emploi en général. Mais, malgré le fait qu'ils n'y soient pas systématiquement renvoyés par la société, le statut de demandeur d'emploi qu'ils occupent pose de fait des problèmes d'acceptabilité sociale très forts à des diplômés qui n'ont jamais connu que le travail et la réussite par le travail.

Plus précisément, l'expérience de l'insertion entravée concentre un triple décalage. Premièrement, le décalage se situe entre le niveau d'aspiration des jeunes, directement lié à leur niveau d'études, et la réalité des possibilités d'emploi. L'accès à un diplôme du supérieur s'accompagne inévitablement de la formation de certains espoirs d'insertion.

L'expérience de l'insertion entravée est donc initialement celle d'un deuil des illusions. Deuxièmement, à un autre niveau, on observe une tension entre les dispositions scolaires de ces jeunes issus de formations générales, et les attentes de la recherche d'emploi. Rechercher un emploi, c'est savoir se présenter sous un jour « professionnel », c'est savoir valoriser des expériences non-scolaires, des qualités alternatives au diplôme, c'est s'ouvrir à un mode de pensée plus « pragmatique » et moins « théorique », bref c'est témoigner de façons d'être non scolaires. Enfin, troisièmement, il existe un décalage entre le mode de pensée méritocratique de ces jeunes et leur impuissance à le réaliser à l'insertion professionnelle. Fortement socialisés aux principes de réussite en cours à l'école, ils adhèrent aux nécessités de l'insertion professionnelle qui réclament d'eux un travail, le travail de recherche d'emploi, pour accéder à un objectif final, l'entrée dans l'emploi. Or, cette croyance méritocratique les place en porte-à-faux : malgré leurs efforts (et précisément parce que cela ne dépend pas que de leurs efforts), ils peinent à décrocher des entretiens d'embauche sur les postes qu'ils visent. Leur adhésion aux principes de l'insertion professionnelle dépasse en fait leurs possibilités concrètes de s'y conformer.

À ces trois décalages correspondent chronologiquement trois phases de l'expérience de l'insertion entravée. La « carrière » des jeunes de l'insertion entravée prend la forme suivante : les premiers temps sont consacrés à un « recalage » des aspirations sur les possibilités d'emploi réellement accessibles (*le deuil des illusions*) ; démarre ensuite le travail de recherche d'emploi à proprement parler où l'enjeu qui se pose aux jeunes est bien de se « déscolariser » pour se rapprocher des normes du registre de l'insertion professionnelle (*le travail de recherche d'emploi*) ; enfin, si en dépit des efforts concrets entrepris l'entrée dans l'emploi est durablement retardée, des formes de « travail pour patienter » prennent le relais, permettant de concilier formellement leur adhésion toujours forte aux logiques de l'insertion professionnelle avec leurs difficultés objectives à s'insérer (*l'égo-centrement de la recherche d'emploi*).

Malgré les difficultés d'insertion, les jeunes de l'insertion entravée persistent dans l'adhésion au mode classique d'entrée dans l'emploi. Ils ne dévient pas des méthodes conventionnelles de recherche d'emploi, dans la mesure où elles sont perçues comme des efforts plutôt bien dirigés – faute de mieux – vers l'obtention d'un premier emploi. D'ailleurs, devenus experts en matière de recherche d'emploi, le coût du renoncement

deviendrait pour eux trop élevé. C'est bien ce qui fait leur particularité, par rapport aux jeunes de l'insertion refusée.

CHAPITRE 7
L'INSERTION REFUSÉE

Pour commencer, quelques courriers électroniques échangés avec Antoine...

Antoine a 24 ans la première fois que je le rencontre. Il a derrière lui un parcours scolaire plus qu'honorable : un bac littéraire avec mention bien, deux années de prépa littéraire, la fac de philo puis un master professionnel des métiers de la culture. Depuis plus d'un an, il habite un petit studio dans le centre-ville, sobrement décoré par un bureau désordonné et une bibliothèque remplie de livres d'art et de philosophie. Il sort beaucoup : cinéma, théâtre, concerts, opéras. Il occupe de temps à autres des petits boulots, plus pour financer son mode de vie que pour s'établir...

12 février 2012

« Salut Romain,

Sympa de ta part de donner de tes nouvelles ! Je ne sais plus trop quand on s'est vus ni ce que je t'ai raconté... Je vais donc te dire ce que j'ai fait depuis six mois, tu verras si les paroles suivent les actes :D En fait j'ai travaillé trois mois dans les vignes, puis deux mois de vacances (farniente intellectuel : lectures, films, jeux), et depuis septembre dernier je travaille chez [I., un grand magasin de décoration]. J'y suis entré en intérim pendant une semaine, puis re prolongé pendant un mois, puis en contrat I. (différents CDD dans différents services). Je suis bien côté et pense pouvoir enchaîner d'autres CDD voire décrocher un CDI d'ici un ou deux ans.

Cette expérience chez I. est très intéressante pour moi, elle m'ouvre les coulisses d'une grosse machine tout en me payant bien pour le travail demandé (en gros, de la logistique). Elle me permet de regonfler mes économies, chose tellement appréciable ! Je sais maintenant définitivement que je ne veux pas faire de contrat aidé à 800 euros ou encore moins des stages à 400 euros, fussent-ils au sein de structures culturelles géniales et pour un travail plus stimulant. Il y a un minimum d'aisance financière à avoir pour profiter vraiment des "choses de l'esprit" et du monde artistique. Sur ce point, le livre *Les intellos précaires* m'avait donné une impression qui se confirme, celle d'une frustration générale peu ou mal compensée par la stimulation que procure leur travail. Stimulation *supposée* d'ailleurs, parce que quand on est intellectuel et qu'on a un minimum d'études derrière soi, n'importe quelle expérience est un nouveau grain à moudre. En ce sens, l'année que je viens de passer, que ce

soit aux vignes ou chez I., a été bien moins ennuyeuse et bien plus intéressante que mes cours de Master !

Pour l'instant je dirais donc que j'ai atteint un certain équilibre, certes précaire mais très appréciable, entre une vie sociale standard et une réflexion plus singulière et privée, voire secrète. Je progresse comme un Nautilus chez I. et avec les nouveaux amis que je m'y fais : j'ai fait le choix de ne pas mentionner mon master ni mes classes prépa dès mon entretien en intérim en septembre dernier, puis en entretiens chez I., pour ne pas les affoler.

Pareil avec mes collègues, souvent peu ou pas diplômés. Je suis content de mon choix, puisque je ne subis pas de distance ou de méfiance artificielle de leur part (ce qui est très appréciable aussi, voire nouveau pour moi !), même si c'est au prix d'un mensonge par omission.

Du côté de mes projets personnels, ou de mes perspectives de "carrière", je ne sais pas encore trop vers quoi je me dirige. En fait, j'ai l'impression d'être en route, déjà, vers quelque chose, en sachant que mon étape actuelle consiste à expérimenter et profiter de toutes les joies d'une vie standard : petit salaire mais correct, petit studio mais correct (je déménage dans un mois pour un studio plus clame, plus lumineux, plus excentré), petite voiture mais correcte, sorties deux fois par semaine, bières avec les collègues, repas de famille le dimanche... Eh bien première impression : c'est très agréable et épanouissant, même si le boulot n'est pas excitant ni reconnu socialement ! Et surtout, parallèlement, et c'est ce qui donne son sens à ce boulot, je continue à lire pas mal (en ce moment, Mauriac et Tocqueville), à rédiger mon journal, à réfléchir un peu à tout quand je suis seul. En fait, je suis content d'avoir un pied dans deux mondes.

Tiens moi au courant si tu passes, ce sera avec plaisir pour prendre un verre.

A bientôt,

[Antoine] »

7 octobre 2012

« Salut Romain,

Hé bien je ne suis plus à I., je suis désormais demandeur d'emploi (catégorie Chargé de développement culturel et journaliste) et je suis donc bien obligé de rédiger CV et lettres de motivations, qui n'ont évidemment aucune réponse mais qui me servent à "prouver" que je cherche un emploi... Je ne me souviens plus de ce que je t'avais dit, mais je crois que ma position n'a pas changé. Se focaliser sur le CV et les lettres de motivation me semble aller à l'encontre du bon sens et de l'expérience : les recruteurs, dans la majorité des cas, choisissent des gens qu'ils connaissent ou qui se font connaître d'une manière ou d'une autre. Contacter au téléphone, ou encore mieux se présenter en direct est incomparablement plus efficace, ce qui induit des qualités bien précises : avoir une bonne présentation et une certaine audace, savoir (et aussi pouvoir !) parler à la bonne personne au bon

moment de la bonne façon. La logique scolaire de la candidature par écrit (j'ai de bonnes références, de bonnes "notes" donc je *mérite* d'avoir le poste plus qu'un autre) vaut surtout à mon sens pour des postes très spécifiques, ou si le recruteur est lui-même "scolaire" : "voyons voir, je vais examiner soigneusement mes 200 CV et faire un classement de 1 à 200" ! Je ne dis pas que l'on ne peut pas trouver d'emploi en faisant des candidatures écrites, mais que la logique de cette recherche ne répond pas aux exigences concrètes du recrutement (qui est plutôt : être au bon endroit au bon moment, et être connu ou se faire connaître). Pour moi les compétences peuvent faire la différence certes, et heureusement, mais généralement pas à priori : on choisira sans même trop y penser un candidat que l'on connaît, ou qui s'est fait connaître (présentation spontanée réussie), bien qu'il soit moyennement compétent plutôt que le gars qui a tout fait pour avoir des "plus" dans son CV mais dont justement on ne connaît que le CV.

En ce qui concerne mon mode de vie, je ne pense pas qu'il soit contradictoire dans le sens où feu I. était un moyen concret de payer mon loyer, ce qui n'aurait pas été le cas si j'avais fait un blog, entamé un service civique, ou attendu un emploi aidé ou un vrai contrat dans le domaine de la culture. N'ayant ni ressource ni offre concrète après les études, il fallait bien manger. A cet état de fait s'ajoute un regard critique sur le secteur de la culture tel que je l'ai vu au cours de mes stages, de mes études et expériences associatives. Ce regard m'a démotivé pour m'acharner (condition indispensable aujourd'hui) à suivre le parcours classique de l'insertion professionnelle dans le secteur culturel : faire des emplois aidés payés moins que le SMIC pour 50 heures/semaine, ou bien reprendre des années d'études pour faire un ou deux stages de plus, non, ce n'est pas motivant, c'est juste de l'exploitation. Non, les responsables de structure culturelles, ou d'associations, ainsi que leurs employés, ne sont pas plus intéressants humainement que les autres. Non, le travail concret dans ces structures n'est pas plus intéressant qu'ailleurs, le poste de programmateur étant la brillante exception. Enfin, travailler dans le secteur culturel apporte certes un prestige symbolique, mais que je trouve profondément factice. Alors pourquoi travailler dans ce secteur pour moins d'argent et plus de temps ? Pourquoi se forcer à l'enthousiasme pour y arriver ? Je ne vois pas.

Ce qui m'intéresse toujours autant cependant, c'est le fond, c'est-à-dire les oeuvres, la pensée en général. C'est pour cela que j'ai fait mes études : j'aime réfléchir et apprendre, en particulier dans les sciences humaines et l'art. Si j'avais voulu faire des études pour avoir un bon travail, pour m'insérer facilement, j'aurais choisi S ou ES et les grandes écoles qui suivent (je ne sais pas si je te l'avais dit, mais j'étais en tête de classe en seconde : mes professeurs scientifiques étaient horrifiés de mon orientation en L, et même mes professeurs littéraires, bien que plutôt contents finalement, étaient perplexes !). En fin de compte, mon itinéraire me semble plutôt logique : j'ai cherché à travailler au plus près des oeuvres et des artistes, pour me rendre compte qu'on n'y apprenait pas forcément plus. Et qu'en plus de ça, les conditions de travail sont mauvaises et qu'on veut les cacher sous un prestige symbolique sans intérêt.

Au final, mon problème actuel est relativement simple. D'un côté trouver de l'argent, ce que je trouve au fond plutôt stimulant (il y a un véritable enjeu derrière : l'assiette !) et qui ne m'inquiète pas trop, il y a de multiples façons d'en gagner. D'un autre côté acquérir une identité sociale, non tant parce que cela me manque (j'ai

toujours trouvé ridicule d'assimiler quelqu'un à son métier) mais parce qu'il faut constamment en justifier d'une auprès des autres. Ceci me cause beaucoup plus de soucis, parce que je répugne à me projeter dans un métier, une position sociale particulière. En cela le travail alimentaire est pratique, parce qu'il ne prétend à rien d'autre que ce qu'il est : un travail pour survivre parce qu'on ne peut faire autrement. Quelqu'un qui fait un travail alimentaire n'a aucun prestige, mais on ne peut pas le condamner non plus, contrairement à celui qui ne travaille pas. La pression vient cependant des proches, qui s'inquiètent, demandent constamment où en sont mes "projets", "ce que je veux faire", etc. C'est pénible, inefficace (puisque je n'adopte pas de justification "fixe", je dois en trouver sans cesse de nouvelles) et finalement, je me dis que le mieux pour moi est peut-être d'arrêter d'en chercher et de vivre tranquillement ma vie quoi qu'on me demande. Je me dis même que c'est probablement une meilleure façon d'aboutir à un résultat consistant et satisfaisant pour moi. En gros, je me méfie de plus en plus des conseils et des cadres que l'on cherche à m'imposer, non parce qu'ils seraient malveillants mais plutôt inadaptés.

J'espère avoir répondu à tes questions. Pour se voir mercredi prochain, avec plaisir, dis-moi l'heure et l'endroit, je suis plutôt libre en ce moment :)

A bientôt,

[Antoine] »

Les courriers échangés avec Antoine présentent en quelques mots les principaux aspects de l'expérience de l'insertion refusée. Plusieurs thèmes forts sont évoqués par Antoine :

- Tout d'abord, les jeunes de l'insertion refusée, par définition, refusent le parcours d'insertion professionnelle classique. Ils désobéissent volontairement aux codes de la démarche exemplaire de recherche d'emploi, à savoir faire un bilan de compétences, rédiger un CV et une lettre de motivation, se présenter à un entretien d'embauche. Ces outils d'insertion sont jugés inefficaces, voire artificiels. Ils vont « à l'encontre du bon sens et de l'expérience », selon Antoine.
- Deuxièmement, il semble que la critique des jeunes se porte aussi sur les conditions d'insertion qui leur sont faites : « Je sais maintenant définitivement que je ne veux pas faire de contrat aidé à 800 euros ou encore moins des stages à 400 euros ». Les emplois qui évoquent des formes d'aliénation sont par principe écartés. Les prises de position des jeunes de l'insertion refusée sont particulièrement intransigeantes

(« définitivement » nous dit Antoine) ; ils s'imposent un idéal d'insertion et ne semblent pas prêts à faire des compromis pour l'atteindre (commencer par un petit boulot pour progresser ensuite et obtenir enfin un emploi sérieux, durable et proche de leur idéal d'insertion).

- En contrepoint, les jeunes valorisent l'épanouissement personnel : les sorties culturelles, les lectures, l'activité artistique. Les jeunes de l'insertion refusée sont souvent issus des formations littéraires ou artistiques, c'est-à-dire de formations qui réclament des étudiants une grande autonomie intellectuelle. La situation de non-emploi, l'absence d'activité (professionnelle) ne suscite alors chez eux aucun manque, bien au contraire (« J'ai aucun mal à occuper mes journées »). Étudiants sans études, les jeunes de l'insertion refusée parviennent assez naturellement à retourner l'absence d'emploi, à mettre à profit le temps qu'elle dégage au service du développement personnel.
- S'ils ont quitté l'université, les jeunes n'ont donc pas tout à fait abandonné le mode de vie qui lui était associé. « L'apesanteur sociale » dont bénéficient les étudiants se prolonge dans l'expérience de l'insertion refusée. Les jeunes ne manifestent pas de volonté de s'établir au plus vite, et l'idée de « voguer de CDD en CDD », comme le dit Antoine, leur paraît enviable. Ils trouvent ainsi beaucoup de satisfactions à ne pas s'engager dans un emploi sérieux : profiter de leur autonomie, continuer de « se cultiver », prolonger une position indéfinie dans l'espace social, ne pas déterminer trop tôt leur destin...
- Pour autant, et le changement de ton entre les deux courriels d'Antoine le manifeste assez bien, de nouvelles responsabilités apparaissent quand ils quittent les études. Le statut d'étudiant était protecteur, le fait de poursuivre des études, d'aller en cours, de passer des examens prévenait de toute méfiance sociale. Il était par exemple admis que leur logement soit financé par les parents. La sortie des études est donc un seuil statutaire fort : les jeunes doivent faire face à de nouvelles responsabilités propres à l'entrée dans la vie d'adulte, quand bien même ils persistent à se vivre comme « étudiants ». Ils doivent aussi faire face (ou plutôt « tenir la face ») aux nombreuses sollicitations (familiales ou institutionnelles) qui réclament d'eux qu'ils s'insèrent, ou à défaut, qu'ils montrent qu'ils font tout pour s'insérer. Les jeunes sont donc constamment se justifier sur les raisons

de leur refus de l'insertion professionnelle et la posture de refus, si elle est revendiquée dans l'entretien sociologique, peut difficilement être assumée sans complexe en pratique.

Ici se noue donc toute la problématique de l'expérience de l'insertion refusée. Les jeunes prônent une liberté assez radicale, mais ne s'affranchissent pas tout à fait des contraintes nouvelles qu'ils doivent désormais assumer, maintenant qu'ils sont sortis des études et donc qu'ils sont « en âge » – c'est ce que la norme d'insertion impose – de s'établir.

7.1. La résistance aux formes conventionnelles de l'insertion professionnelle : le « hors-jeu »

Malgré une faible institutionnalisation, la période d'insertion professionnelle n'en comporte pas moins un certain nombre d'attendus. On l'a bien entendu dans le discours des jeunes de l'insertion entravée : « il faut que je me bouge », « il faut que j'améliore... », « il faut que je prenne contact avec... ». Le caractère impératif des commandes de l'insertion professionnelle, signifié par la répétition du « il faut », rappelle la pression implicite à laquelle sont soumis les jeunes au sortir du diplôme. Deux réactions caractéristiques s'opposent à ce sujet : la conformation (conformation naturelle dans le cas de l'insertion prévisible, conformation provoquée dans celui de l'insertion entravée) ou la résistance (pour les jeunes de l'insertion refusée).

La mise hors du jeu de l'insertion professionnelle procède avant tout d'une critique du caractère impersonnel, anonyme des procédures de recherche du premier emploi. Les institutions d'aide à l'insertion professionnelle proposent des modèles d'insertion généraux et peu individualisés. Les entretiens personnels, les bilans de compétences, le travail sur un CV « original », s'ils s'adressent aux individus dans le but de prendre en compte la particularité de leur situation, apparaissent aux yeux des jeunes comme des artifices d'individualisation, mis en place pour rattraper maladroitement la logique de guichet et les procédures bureaucratiques qui dominent la recherche du premier emploi. Cette logique

gestionnaire de l'insertion professionnelle que les jeunes désapprouvent clairement les pousse à tenter de la retourner en valorisant le développement personnel.

La rhétorique critique des jeunes est particulièrement élaborée⁷⁹. Ceci est peut-être en partie dû au mode particulier de prise de contact avec eux. À la différence des jeunes de l'insertion prévisible ou de l'insertion entravée, qui étaient présents à l'association, j'ai plus souvent rencontré les jeunes de l'insertion refusée par entremise. Or, le fait est que l'interrogation à l'association « surprénait » les jeunes. Le plus généralement, je les rencontrais pour la première fois lors d'un atelier ou d'un rendez-vous avec le conseiller en insertion, sans avoir eu de contact précédent, et je sollicitais un entretien immédiat. Leurs réponses étaient alors « nues », spontanées ; elles reflétaient sans détour de discours leur situation et les sentiments qui y étaient attachés. Au contraire, l'entremise requiert une première prise de contact et la planification d'un rendez-vous. Celle-ci laisse le temps aux jeunes de réfléchir à leur réponse, même s'ils ne connaissent pas précisément les questions qui vont leur être posées. Et en effet, beaucoup m'ont dit avoir réfléchi à leur rapport à l'insertion professionnelle pour l'occasion de l'entretien. Mais je crois aussi que la réflexion de ces jeunes sur les questions d'insertion professionnelle est, en dehors de l'entretien sociologique, plus soutenue et plus régulière que dans le cas des autres types d'expérience. Leur refus de l'insertion professionnelle réclame une réflexion et une prise de position forte, à tout le moins est-ce ainsi qu'ils expliquent le cheminement qui les conduit à « résister » aux canons de la recherche du premier emploi.

7.1.1. Le refus des voies classiques d'accès à l'emploi

Les instruments habituels de recrutement (le CV et la lettre de motivation, l'entretien d'embauche) comportent un certain nombre de faiblesses, de part et d'autres de la relation d'emploi. D'une part, le recruteur peut se tromper dans ses choix, du fait de l'asymétrie d'information qui règne dans l'entretien : le candidat connaît ses compétences réelles, peut éventuellement les exagérer, aura même rationnellement intérêt à le faire et le recruteur ne pourra pas sonder avec exactitude le postulant. C'est là un problème classique

79 J'évoque dans l'annexe méthodologique les difficultés de distanciation que cela m'a causé : le discours des jeunes est très réfléchi et il s'est avéré, dans ces conditions, moins évident de produire une analyse « supérieure » (au sens analytique et non moral, évidemment) à celle que faisaient déjà les jeunes de leur situation.

– celui de la sélection adverse – que pose l'économie standard (Akerlof, 1970). Mais, inversement, le recrutement peut s'avérer cruel pour le candidat. En effet, même si celui-ci est dans les faits parfaitement adapté au poste, il n'est jamais sûr d'être reconnu pour ses compétences réelles s'il échoue à les démontrer pendant le court instant de l'entretien d'embauche. Ces « sous-optimalités » sont bien connues de tous les jeunes que j'ai rencontrés. Mais tous n'ont pas une même réaction face à elles. Alors que les jeunes de l'insertion entravée relèvent aussi les faiblesses de ces instruments de recrutement, ils consentent à leur inefficacité et « jouent le jeu », malgré tout. Au contraire, les jeunes de l'insertion refusée en font un argument en faveur de leur *retrait* des procédures classiques d'emploi.

« J'ai horreur d'envoyer des CV, sachant qu'il y a 200 personnes qui font la même chose. Pour moi, c'est contre-productif d'envoyer des CV. Parce que, je dis pas qu'il n'y a aucune chance. On a toujours une toute petite chance que ça aboutisse et donc d'avoir le poste, bien sûr. Mais je dis que c'est contre-productif parce que celui qui l'a, faut voir tout le temps qu'il a mis à rédiger le CV et la lettre de motiv, à l'améliorer, l'arranger au mieux... Dis-moi un peu, est-ce qu'il aurait pas accompli de grandes choses s'il avait passé ces centaines d'heures sur une œuvre artistique, plutôt ? Et surtout faut voir tout l'espoir qu'il a mis là-dedans, parce que c'est usant psychologiquement, c'est-à-dire qu'après on est dans l'attente, un mois, deux mois... et dans l'attente, dans l'espoir, on est plutôt porté à ne rien faire, on sait pas, on est passif, on se dit peut-être que ça va marcher, on hésite du coup à commencer un nouveau projet. Alors qu'à la fin, la plupart du temps, on n'a pas le poste tout simplement parce que le recruteur s'emmerde pas à lire les CV ; il recrute celui qu'il connaît. Donc dans tout ça, on nie la réalité. La réalité elle est nette : comment un recruteur décide ? par les connaissances. » (Gaël, 23 ans, master 1 d'arts plastiques)

« C'est bien simple, ils peuvent pas détecter les talents en cinq minutes. Du coup, ils s'intéressent à tout autre chose : ils évaluent la capacité du candidat à parler de lui, à argumenter, tout ça. Mais est-ce que le candidat est vraiment fait pour le poste, ça c'est une question qu'ils posent pas vraiment en fait, par manque de temps... Par manque de temps et aussi, certainement, parce que toutes ces procédures de recrutement se sont beaucoup formalisées avec des techniques qui viennent de la psychologie, comme l'examen de personnalité... Et puis avec les questions infaillibles, comme celles des qualités et des défauts. (...) Bref tout ça, c'est une mascarade, ça marche pas vraiment. » (Samira, 27 ans, master de psychologie)

Chez les jeunes de l'insertion refusée, la critique de l'entretien d'embauche porte également sur les comportements qu'il impose. L'insertion professionnelle comporte un certain nombre d'attendus comportementaux, parfois appelés les « savoir-être » du candidat à l'embauche. Elle oblige à bien se présenter, à porter attention à ses mots, à

revêtir « l'uniforme » – au sens métaphorique comme au sens propre. Un débat a émergé un jour à l'association lors d'un atelier, sur la nécessité de s'habiller avec une attention particulière pour l'occasion – particulière – d'un entretien d'embauche. Jérémy, à la différence des autres qui acceptent de « faire un effort, évidemment », pour « l'événement qui n'arrive qu'une fois ou deux », refuse quant à lui tout compromis sur la question :

« Moi, je suis vraiment contre ce principe qu'il faudrait bien s'habiller pour aller voir son futur employeur. Attends, moi, je passe ma vie en short-tee-shirt, je peux pas me transformer en Monsieur cravate, comme ça ! (...) Moi ce qui m'énerve, c'est que tu peux pas être naturel en fait, c'est ça. On te dit tout le temps que tu viens pour te présenter, toi. Mais en fait, c'est pas ça, c'est pas moi que je viens présenter, c'est un mec en cravate... que je suis pas en fait. » (Jérémy, 26 ans, master développement durable)

Jérémy critique le caractère trop formel de la situation de recrutement et pose comme un principe son refus de la transformation vestimentaire. Sur ce sujet comme sur beaucoup d'autres, les jeunes de l'insertion refusée font bien souvent preuve d'une obstination qui les coupe, définitivement, de la conciliation réaliste. J'ai montré dans le chapitre précédent que la recherche d'emploi des jeunes de l'insertion entravée pouvait s'apparenter d'une certaine manière à un apprentissage du réalisme. À l'origine fermement tenus aux raisonnements scolaires, les jeunes s'en détachent progressivement pour adhérer à une représentation du marché du travail et de ses exigences plus fidèle à la réalité. Dans le cas de l'insertion refusée, le refus de conformation des jeunes est très imperméable aux compromis réalistes. Plus tard, dans la discussion, un autre jeune présent autour de la table insiste :

« Mais, [tu ne veux pas mettre une cravate], juste pour l'entretien, après tu l'enlèves tout de suite, dès que tu sors ?

- Non, mais tu comprends pas. Peut-être je le ferai si ça m'arrive d'avoir un entretien. Mais je pense pas, je trouve ça tellement absurde d'aller te raconter ta vie, ton parcours d'études et tes expériences dans un costume alors que t'as jamais mis de costume de ta vie.

- Et si ça te fait rater une occasion ? Je sais pas, si on va à un entretien d'embauche bien habillé, c'est parce que ça participe d'une bonne image de soi. Le recruteur, du coup, si t'as pas de cravate, il peut finir par se faire une mauvaise image de toi, bêtement, juste parce que tu voulais pas rajouter un petit accessoire...

- Bah je me dirais que c'est bien dommage et qu'il est un peu c... de pas m'avoir pris pour ça. (*rires des autres, Jérémy toujours sérieux*) Non, mais si le mec il se focalise sur ça, c'est clairement que c'est un c... ! Et de toutes

façons, je voudrais pas travailler pour un c... ! ça se passerait pas bien dans plein d'autres situations, donc laisse tomber. C'est pas anecdotique si le mec, avant de te connaître, avant même que t'ouvres la bouche pour la première fois, il t'ordonne de bien t'habiller. C'est qu'il va te faire ch... tout le temps par la suite. Laisse tomber, je veux pas mettre un pied là-dedans, de toutes façons ! » (Jérémy)

Ce dernier extrait illustre aussi la manière dont les jeunes de l'insertion refusée conçoivent la relation d'emploi. Ici, Jérémy affirme à sa façon que pendant l'entretien d'embauche, il choisit, lui aussi. La relation d'embauche repose habituellement sur un rapport de subordination, manifesté à son paroxysme dans l'entretien d'embauche : le candidat, souvent stressé, forcément en demande, doit tout faire pour satisfaire l'employeur, qui peut en retour tout demander au candidat et a tout le loisir de chercher à le déstabiliser. Ce rapport de domination est inacceptable pour certains jeunes, qui trouvent dans de petites résistances – la tenue vestimentaire ou la conservation d'une adresse mail fantaisiste pour les contacts professionnels – des formes de contre-pouvoir, des moyens de rééquilibrer la relation d'emploi. En affirmant une part de soi (« je m'habille comme ça d'habitude, je ne changerai pas mes habitudes »), *a priori* inconciliable avec les attendus classiques de l'insertion professionnelle, les jeunes veulent faire admettre leur conception plus symétrique de la relation d'emploi. Alors que les jeunes proches des autres types de rapport à l'insertion acceptent leur position soumise dans la situation d'embauche, les jeunes de l'insertion refusée ont plus tendance à la refuser, et, par conséquent, à rejeter tous les instruments d'insertion qui y sont associés. Le CV, la lettre de motivation, l'entretien d'embauche, parce qu'ils concrétisent un rapport de subordination dont les jeunes sont la part soumise, conduisent certains d'entre eux à s'en détourner.

Il faut tout de même noter que l'affirmation de leur vision normative de la relation d'emploi, ferme et peu conciliante, est certainement facilitée par le mode de recrutement qui a cours dans leur secteur d'emploi. La plupart des jeunes de l'insertion refusée espère en effet occuper plus tard un emploi dans les secteurs de la culture, de l'artistique ou du socio-éducatif. Or, ces domaines d'emploi sont caractérisés par un recrutement plus personnalisé, moins formel et qui aura plus tendance à tolérer certaines déviances à l'égard des normes vestimentaires ou plus généralement comportementales à l'embauche, voire à les valoriser (Menger, 2002). Il est, par conséquent, dans ces conditions, beaucoup plus aisé de refuser les compromis avec les codes classiques de l'insertion professionnelle et de poser comme un

principe *sine qua non* l'acceptation par l'employeur d'une relation d'embauche relativement symétrique.

Leur vision critique de la relation d'embauche a pour pendant un usage plus limité des dispositifs formels d'insertion et des institutions d'aide à l'insertion professionnelle. Les jeunes de l'insertion refusée fréquentent peu l'association. J'ai rencontré la plupart de ces jeunes par interconnaissances, c'est-à-dire non pas directement à l'association mais par l'intermédiaire d'autres jeunes. Quand ils viennent à l'association, c'est « pour voir », souvent pour faire un ou deux ateliers, sans nécessairement finir le cycle de la formation. S'ils font les démarches d'inscription à Pôle emploi (ce n'est pas le cas de tous), c'est surtout « pour bénéficier des réducs sur les transports ». En effet, ils sont nombreux à m'expliquer que le statut de demandeur d'emploi, ne leur apporte certes pas d'aide concrète pour s'insérer⁸⁰, mais ouvre néanmoins droit à certains avantages. « C'est un statut avantageux », me dit Najat. Les contacts des jeunes avec les institutions sont donc rares et stratégiques. Loin de chercher à pousser tous les leviers de l'insertion, précisément parce qu'ils sont convaincus de leur inefficacité, ils se satisfont des remèdes de premiers secours.

L'auto-exclusion des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle a pour double fondement la conviction qu'ils sont insuffisants ou inutiles d'une part, l'ambition d'imposer un autre modèle d'insertion professionnelle d'autre part. Les jeunes se mettent d'eux-mêmes « hors-jeu », décident de ne pas participer au jeu de l'insertion professionnelle et, donc, de ne pas être jugé selon ses règles.

7.1.2. L'éloge du développement personnel

La raison principale évoquée par les jeunes pour justifier leur refus de conformation aux exigences de l'insertion professionnelle est qu'elle tendrait à brider l'épanouissement personnel. Ces jeunes ne sont pas encore rentrés dans l'emploi, ou à tout le moins, pas « sérieusement », comme ils le disent. Ils n'ont pas intériorisé les normes et les valeurs du monde du travail et le perçoivent de loin comme un univers homogène, dont les conditions d'accès sont vraisemblablement difficiles et dont les conditions d'exercice ne leur apparaissent pas toujours désirables. La critique du travail est parfois morale, comme chez Charlène. Elle m'explique qu'elle a des amies de lycée qui ont fait un IUT « Tech de co » à

⁸⁰ Ou plutôt, parce qu'ils rejettent le bilan de compétences, le CV et la lettre de motivation, le jugent-ils inutile.

la sortie du bac. Elles sont aujourd'hui « commerciales » et vont démarcher des particuliers pour vendre des produits ou des services dans le domaine de la rénovation de l'habitat.

« Parfois, quand elles me parlent de leur boulot... mais elles sont trop... cyniques, quoi. Elles me disent qu'elles mentent aux clients, pour faire du chiffre, forcément. Parce qu'elles sont payées à la commission bien sûr. C'est fou comme boulot, tu perds vraiment une part d'humanité en toi, tu raisonnes plus que pour une course au chiffre d'affaire. » (Charlène, 26 ans, master lettres classiques)

La critique morale du travail (ce qu'on y fait est moralement condamnable) est souvent doublée d'une critique un peu différente, celle de l'aliénation au travail (ce qu'on y fait est éloigné de l'idéal d'accomplissement de soi)⁸¹.

La réalisation de soi était permise dans l'expérience des études. Les jeunes de l'insertion refusée émettent en effet un jugement très positif sur leurs années d'études. Ils leur sont gré de les avoir fait « mûrir » et fait « découvrir la vie, la pensée, la politique ».

« Rends-toi compte comment t'es à la sortie du bac ! Moi, je savais pas différencier la droite de la gauche en politique. J'avais pas encore lu un certain nombre d'auteurs qui ont vraiment compté pour moi, comme Tolstoï ou Pirandello. (...) C'est sûr, tout ça, je le dois à mes années d'études. Tu peux pas te permettre de lire tout ça si tu réserves pas toute une partie de ta vie à le faire. Pour moi, c'est fondamental que les études restent les études, qu'on les mélange pas à autre chose. Telles qu'elles sont, elles te donnent le temps de mûrir, de construire tes propres raisonnements et de te cultiver vraiment. » (Charlène, 26 ans, master de lettres classiques)

Le temps de l'insertion, consacré à l'insertion pour la plupart des jeunes, est au contraire, dans le cas de l'insertion refusée, l'occasion de prolonger l'expérience des études et le développement personnel qu'elles permettent. Je voudrais ici présenter rapidement le profil d'Antoine, dont j'ai déjà eu l'occasion de dire qu'il était l'individu qui renvoyait de façon quasi paradigmatique à l'expérience de l'insertion refusée. J'ai rencontré Antoine pour la première fois chez lui. Il habitait alors un petit studio, dans le centre ville, non loin des facs et des bars étudiants. Il travaillait seul, à son ordinateur, sur ses projets personnels, c'est-à-dire, entre autres, à la confection d'un site internet de recensement des événements culturels de la ville. Ses journées étaient occupées par la lecture (des romans mais aussi et surtout des essais et des ouvrages plus exigeants de philosophie et de sociologie) et les

81 Dans les deux cas, la critique du travail est abstraite et généralisante (elle semble valoir pour tout le monde du travail) dans la mesure où elle ne se base pas sur une expérience directe de travail. C'est ce qui lui donne un caractère absolu, que je discuterai plus loin.

sorties culturelles (expos, sortie « rituelle » au musée d'art contemporain, cinéma, opéra, notamment). Formellement donc, entre travail intellectuel et sorties, le quotidien d'Antoine ressemble à s'y méprendre au mode de vie étudiant. À la différence cependant qu'il est désormais guidé par des motifs personnels. Il ne s'agit plus de se mettre à la révision d'un cours qu'on n'a pas choisi. Antoine décide lui-même de ses lectures et, par sérendipité, fait de nouvelles trouvailles bibliographiques. Il se plaît beaucoup à confondre ses lectures avec son quotidien : il lit énormément sur la condition juvénile, sur les formes d'entrée dans l'emploi, sur les mutations des conditions de travail. Nous avons notamment eu des discussions sur *Les intellos précaires* ou sur *Le nouvel esprit du capitalisme...*

« J'ai vraiment aucun mal à occuper mes journées, c'est clair. (...) Tu me feras pas envier le travail routinier dans une entreprise. (...) T'y perds complètement la liberté intellectuelle que t'avais acquise pendant les études. Si j'ai passé six ans d'études à lire et à m'instruire, c'est pas pour tout jeter aux toilettes et tirer la chasse en me rangeant dans un bureau à temps plein. Moi, c'est clair, il me faut du temps à moi pour développer mes activités. Je suis peut-être un peu trop égoïste pour donner tout mon temps à mon employeur ! (...) Si je pouvais être rentier... Je crois que c'est une condition qui m'irait bien, rentier. Si j'étais sûr de mes arrières financièrement, c'est clair que je passerais un temps complet à mes activités actuelles. » (Antoine)

Antoine perçoit bien que l'entrée dans le monde du travail lui ferait perdre ses journées de lecture et son activité culturelle et artistique. Il apprécie les libertés auxquelles elles donnent lieu et affirme ne plus pouvoir se passer des satisfactions de l'esprit qui les accompagnent. S'il formule le souhait d'être rentier, même sur le ton de la blague, c'est parce qu'il s'identifie à celui qui vit sans la nécessité d'une activité professionnelle. La figure du rentier est mobilisée parce qu'elle ressemble, dans l'esprit d'Antoine, à celle de l'étudiant, le confort matériel en plus. La vie qu'il mène aujourd'hui, similaire à l'expérience étudiante par bien des aspects, le satisfait et il ressent le besoin de la continuer au delà d'elle-même, de devenir un « étudiant sans études ».

C'est bien l'école qui a inoculé chez les jeunes le venin du « plaisir d'apprendre ». Antoine passe un long moment de l'entretien à m'expliquer comment ses années de prépa littéraire lui ont appris le « souci », voire même « l'obsession » de la « culture ».

« Le monde de l'art et de la culture, je le connaissais pas vraiment avant le bac. En prépa, tu passes ton temps dans les classiques, tu fais des liens constants entre les œuvres d'art... En prépa, tu te dois d'être cultivé et

surtout t'as vraiment envie de le devenir. J'en suis ressorti vraiment différent. C'est une obsession maintenant pour moi de voir de belles choses et de lire des choses intelligentes et de bon goût. » (Antoine)

Le besoin d'Antoine de continuer ses études officieusement après la sortie effective des études trouve en réalité son origine dans le système d'exigences implicite des études littéraires : la réalisation de soi. Les jeunes de l'insertion refusée qui ont fait des études littéraires relèvent souvent cet aspect-là des études : ils doivent lire des œuvres qui font « grandir intellectuellement », ils sont aussi invités à s'essayer à l'écriture, moyen par excellence de l'expression de soi. Les évaluations valorisent l'originalité, la curiosité littéraire, que l'on atteint que par l'appropriation personnelle et l'adhésion intime aux œuvres littéraires. Les études littéraires posent donc pour eux un idéal d'accomplissement de soi. Or, quand ils sortent de leurs études, les perspectives d'insertion qui s'offrent à eux sont très différentes : ils sont destinés à être des « manutentionnaires du travail intellectuel », comme le dit Antoine. Leur goût pour les choses de l'esprit, leur grand appétit d'apprendre ne trouvent pas de traduction convenable dans les opportunités offertes par la réalité du marché de l'emploi. Par peur d'être frustrés, bridés dans leur besoin de création, ils se retirent des procédures de recherche d'emploi classiques et valorisent un travail d'étudiant sans le statut d'étudiant, un travail désormais gouverné par des objectifs personnels.

De plus, les études littéraires réclament beaucoup d'autonomie intellectuelle de la part des jeunes. Le chapitre 3 a été l'occasion de montrer que l'encadrement pédagogique était significativement plus faible dans les spécialités littéraires de l'université. Ceux qui survivent dans cet univers parfois qualifié « d'anémique » ont alors surmonté la sélection naturelle. Ils ont par là même acquis une autonomie intellectuelle très forte, qu'ils prolongent naturellement après l'obtention du diplôme. Ils apparaissent d'une certaine façon peu influençables par les logiques impératives d'insertion professionnelle et savent préserver un mode de vie « bohème » (comme le qualifie Antoine) dont ils se satisfont.

7.1.3. Le plaisir du non-engagement

Il n'est pas possible d'expliquer le hors-jeu des jeunes seulement par des raisons négatives, liées à un système d'insertion professionnelle qu'ils récusent. Jusque-là, en effet, j'ai exposé *l'aversion* de jeunes au mode de fonctionnement de l'insertion professionnelle et

à ses outils d'une part, le *refus* des perspectives d'emplois qui leur sont offertes pour motif de satisfaction personnelle d'autre part. Mais il existe aussi une raison plus positive, celle du *plaisir* du non-engagement. Parce que le français nous permet une telle subtilité, on peut comprendre cette situation de la manière suivante : non seulement les jeunes *ne veulent pas s'insérer* (parce qu'ils dénoncent les privations qu'engendrerait l'insertion professionnelle), mais, tout autant, ils *veulent ne pas s'insérer* (parce qu'ils se réjouissent des bénéfices du non-engagement). Leur posture est donc fondée sur une forme de désir de ce qu'ils ont et non seulement sur le dégoût ou la critique de ce qu'ils ne veulent pas.

« Oui, c'est important de laisser flotter l'avenir ! C'est une bonne façon de le dire. Je voudrais pas que les jeux soient déjà faits. Rien de pire que d'être enfermé dans une routine métro-boulot-dodo. (...) Peut-être que je changerai d'avis d'ici dix ou quinze ans... Mais aujourd'hui je suis pas prêt à m'installer dans un boulot de fonctionnaire, ton petit salaire qui tombe tous les mois, ton petit confort, tu fais construire ta maison, les enfants, le chien... » (Benjamin, 25 ans, master 1 de Droit)

Benjamin a suivi un cursus de Droit « sans redoubler, ce qui est déjà une performance ! ». Il a arrêté son cursus en master 1, parce que le master 2 recherche ne « [l]'intéressait pas ». Depuis deux ans, il mène une « petite » recherche d'emploi, selon ses mots, tout en naviguant entre différents petits boulots, et, surtout, en passant les concours d'attaché territorial et de rédacteur territorial, « parce qu'avec [son] master 1, [il a] plein d'acquis facilement réutilisables dans les épreuves du concours ». Mais il avoue ne pas « les préparer vraiment ». Pourquoi Benjamin se fixe-t-il de tels objectifs et, parallèlement, pourquoi ne met-il pas en place tous les moyens de les concrétiser ? En réalité, Benjamin m'a confié ne pas vouloir, « encore », rentrer dans « un boulot de fonctionnaire ». L'obtention de l'un de ces concours signifierait en effet la fin d'un moment de vie qui lui plaît tel qu'il est. Certes il manque actuellement de confort matériel, mais la stabilité d'un emploi de fonctionnaire ne lui fait pas pour autant envie. La précarité financière, la dépendance à l'égard des parents, le petit logement, la vieille voiture, la nécessité de toujours avoir à « se débrouiller » sont des maux nécessaires auxquels Benjamin consent pour ne pas « s'endormir » dans un emploi « confortable ». Il conclut en m'expliquant qu'il passe donc les concours, non pour les réussir, mais principalement pour rassurer ses parents et rendre son chômage plus compréhensible aux yeux des autres. Il trouve là un bon

prétexte pour ne pas rentrer dans un « vrai » travail, pour retarder des formes d'engagement professionnel dont il n'a pas encore l'appétit.

Les jeunes ne manifestent pas de besoin de projection d'eux-mêmes dans un avenir à moyen terme ou à long terme. Gaël me dit qu'il « raisonne à trois mois. Le trimestre, c'est [son] unité de temps ! ». Les autres types de rapport à l'insertion reposent au contraire sur un idéal d'insertion rapide, d'ailleurs souvent vu comme un établissement plus général de soi, comme une étape décisive dans l'accès à la vie d'adulte. Dans l'insertion refusée, les petits arrangements de court terme suffisent. Antoine est parti plusieurs mois à Paris pour visiter la ville et donner des cours particuliers. Il est ensuite rentré, a occupé un emploi de serveur, l'a quitté plusieurs mois puis y est revenu. Il a pris des vacances d'été complètes, a voyagé. À son retour, il a occupé quelques mois un petit boulot, il l'a quitté pour se consacrer à ses projets personnels, il s'est inscrit au programme vacances-travail pour partir à l'étranger, puis y a renoncé finalement. La dernière fois que je l'ai rencontré, il cherchait à s'inscrire dans un master de journalisme. Bref, pendant les trois années où j'ai suivi Antoine, s'il m'arrivait de ne pas le contacter pendant trois ou quatre mois, j'étais sûr de trouver ses projets changés du tout au tout. Son emploi du temps annuel est fait de petites périodes peu cohérentes entre elles, tant l'absence de « plan » global est importante pour lui.

Il n'est pas tout à fait exact de dire que les jeunes de l'insertion refusée refusent l'emploi. Un certain nombre d'entre eux occupent un emploi ou en ont occupé un récemment. Mais leur engagement dans l'emploi est revendiqué comme « pas sérieux ». Les autres primo-insérants envisagent tout emploi, même le plus modeste, comme une expérience professionnelle qu'il va s'agir de valoriser dans un CV. Au contraire, Sylvain, Aude, Charlène ou Manu, qui se rapprochent du type de l'insertion refusée, font de temps en temps de l'intérim, non pour se constituer un ensemble de compétences utiles à l'avenir, mais uniquement pour répondre rapidement à un besoin d'argent immédiat. De même, Antoine fait la mise en rayon d'un grand magasin de décoration d'intérieur sans aucune arrière pensée. Il a même choisi cet emploi en CDD pour sa « légèreté » :

« Quand je me lève, j'y vais décontracté. Pas de responsabilité, pas de souci le soir en rentrant. Je passe ma journée à faire des choses vides. Enfin, je veux dire, qui demandent pas de concentration. Donc souvent je prends

ma musique, je m'isole et je réfléchis à tout autre chose. Je suis dans ma bulle. Franchement, je demande pas mieux. J'ai ma paye, pour le reste, je suis plutôt tranquille. » (Antoine)

D'une manière similaire, Jérémy a choisi d'enchaîner les petits boulots « rigolos », plutôt que de s'installer dans un emploi plus durable, précisément parce que ce dernier comporterait trop de responsabilités.

« Quitte à faire un truc chiant, autant diversifier, c'est plus rigolo, quoi. (...) Non, mais c'est mieux de zapper, parce que sinon tu commences à recevoir des responsabilités. Par exemple, quand j'étais vendeur à [un magasin de sport], au bout de trois-quatre mois, j'étais devenu un ancien et on me demandait de coacher les nouveaux. Il fallait que je leur montre l'organisation du rayon, que je leur dise où ranger les nouveaux produits... Ils venaient et j'allais être leur référent, une sorte de chef en fait. Pour moi, c'était pas le but, je voulais juste être un petit vendeur de base ! C'est vraiment mieux, tu te prends pas la tête. C'est un boulot que j'ai choisi justement pour pas me prendre la tête, donc c'est absurde que ça le devienne. (...) Le problème, c'est aussi que j'allais mettre un pied de trop dans un boulot que très clairement, je veux pas occuper. » (Jérémy, 26 ans, master développement durable)

Les jeunes revendiquent une sorte de dérision vis-à-vis de la gravité de l'emploi telle qu'elle est constamment rappelée, notamment par le formalisme des procédures d'insertion. Ces petits boulots doivent être compris en cohérence avec leur critique du travail : le travail dans lequel on s'engage entièrement peut être aliénant. L'engagement dans un petit boulot, lui, précisément parce qu'il n'engage à rien finalement, permet de se préserver. Le « second degré » et le « zapping » sont des attitudes plébiscitées par les jeunes de l'insertion refusée, parce qu'elles leur permettent tout en s'insérant un peu, de se rassurer de ne pas le faire. Très proche dans les faits de la précarité subie, la « précarité élective » (Menger, 2002, p.80) s'en distingue cependant de manière décisive. Non seulement elle préserve une indépendance morale et intellectuelle à l'égard des logiques classiques d'insertion professionnelle, mais elle donne d'un même mouvement le sentiment aux jeunes de ne pas être encore en voie de s'installer. Conformément à la figure de la bohème, les jeunes, détachés d'objectifs urgents d'insertion, préservent des formes d'incertitude sur l'avenir, une incertitude qui peut être comprise comme une liberté d'action et de détermination. Nous montrerons plus loin (deuxième section de ce chapitre) que cette posture ne dépasse pas tout à fait le paradoxe qui la fonde : la critique des emplois sérieux les conduit à ne pas s'engager dans l'emploi ou à s'engager dans des formes non sérieuses d'emploi. Or, ce

faisant, ils retrouvent parfois les conditions objectives d'emploi difficiles, aliénantes, éthiquement insupportables, etc. qu'ils critiquaient. Visant, en attendant, non des emplois « sérieux », mais des emplois « alimentaires » et « rigolos », ils sont amenés à occuper des emplois sans qualification, sans reconnaissance, sans toutes ces formes d'épanouissement qu'ils idéalisait par ailleurs. C'est seulement le caractère temporaire de ces emplois, l'engagement éphémère et non entier de soi qu'ils autorisent, les « dérisions » dont ils peuvent être l'objet qui permettent, un temps, de supporter cette contradiction.

L'absence d'engagement professionnel (ou l'engagement sur le mode de la dérision) va de paire avec celle d'engagement conjugal ou familial. Dans tous les entretiens que j'ai menés, j'ai été frappé par le fait que les individus de l'insertion refusée ne parlaient pas spontanément de leur éventuel partenaire. Ils étaient moins souvent en couple, et, quand ils l'étaient, ils n'évoquaient pas le sujet avant que je les y invite. À la différence des jeunes de l'insertion entravée : Caroline⁸², par exemple, m'a clairement exposé au début de l'entretien comment elle organisait sa recherche d'emploi en fonction des horaires de travail de son conjoint, avec lequel elle est pacsée. À la fin de l'entretien, quand nous sommes passés aux questions sur l'engagement conjugal, elle m'a expliqué qu'elle voyait le PACS comme une assise symbolique de son couple. Le PACS est donc bien, pour elle, saisi comme un moyen d'institutionnaliser sa relation amoureuse (Rault, 2007). Au contraire, Marc, Aude ou Charlène, tous les trois proches de l'expérience de l'insertion refusée, sont en couple mais ne vivent pas avec leur partenaire. Leur union n'est pas non plus institutionnalisée. De plus, le sujet n'est pas abordé de lui-même avant les questions explicites posées en fin d'entretien : ce silence peut être significatif du fait qu'ils n'incluent pas dans leurs projets de vie leur partenaire. Il est alors possible de comprendre leur réticence à s'établir en couple comme une prise de distance avec les engagements de la vie d'adulte. « Être en couple, sans se prendre la tête » (De Singly, 2012).

L'absence d'engagement professionnel d'une part et d'engagement conjugal formel d'autre part sont d'ailleurs deux arguments que mobilise O. Galland pour caractériser le mode d'entrée des jeunes dans la vie d'adulte, plus expérimental et plus étalé dans le temps (Galland, 1990). Plus précisément, Galland montre que : 1/le temps de la jeunesse s'allonge, dans la mesure où les rites de passage vers l'âge adulte (entrée dans un emploi

82 Caroline est diplômée d'un master de géographie. Elle est, dans mon échantillon, la personne qui me paraît la plus proche de l'idéal-type de l'insertion entravée.

stable, fondation d'un foyer familial) sont repoussés ; 2/ces différents seuils d'entrée dans la vie adulte tendent à se déconnecter les uns des autres, démultipliant ainsi les possibilités de « modes de vie intermédiaires », c'est-à-dire de modes vies à l'interstice entre la dépendance parentale d'une part et l'autonomie familiale définitive d'autre part. Dès lors, parce que ces modes de vie intermédiaires s'allongent et se généralisent, la jeunesse tend à devenir une expérience moratoire originale, marquée par une relative émancipation des responsabilités sociales, professionnelles ou familiales. De plus, la grande originalité de l'article d'O. Galland est d'avoir suggéré que ce non-engagement n'était pas nécessairement subi par les jeunes. Nombreux sont en effet ceux qui voient dans la généralisation des difficultés d'emploi des jeunes la cause unique de leur retard d'insertion professionnelle et sociale, niant par là toute forme de *désir de diffèremment* chez les jeunes eux-mêmes. Au contraire, Galland montre que le mode de vie intermédiaire n'est pas exclusif de l'indépendance financière, et avance ainsi l'hypothèse d'une aspiration au diffèremment. Puisque les jeunes qui ont le choix de s'établir ne montrent pas systématiquement d'empressement à le faire, on peut par conséquent supposer qu'ils ne subissent pas le non-engagement mais au contraire qu'ils le revendiquent. Il semble que l'on puisse étendre ce résultat ici à une partie de la jeunesse qui n'est pas installée professionnellement. Ici, les jeunes de l'insertion refusée présentent des formes très claires d'aspiration à faire durer ce mode de vie intermédiaire, flottant entre deux états. Le retardement est volontaire, ce qui ne signifie pas qu'il est libre de toute contrainte. Nous montrerons les ambiguïtés de ce choix du non-engagement dans la deuxième partie de ce chapitre.

7.1.4. Qu'est-ce qui fait que l'on se place « hors-jeu » ?

Au terme de cette première partie, comment expliquer l'apparition de cette posture de refus ? Si l'on se place dans une optique de comparaison avec les individus du type de l'insertion entravée, il n'est en fait pas évident d'identifier des facteurs socio-démographiques propres aux jeunes de l'insertion refusée qui pourraient décider de leur attitude de mise hors du jeu de l'insertion professionnelle. L'origine sociale n'a pas d'effet manifeste, dans une population relativement homogène en la matière. Les caractéristiques de formation sont également relativement similaires entre les groupes : dans les deux cas, des niveaux de diplôme élevés, principalement dans des spécialités littéraires. Une petite

différence doit cependant être relevée : une partie des jeunes de l'insertion refusée sont issus de formations plus artistiques que littéraires. Ceux qui ne proviennent pas de formations artistiques ont parfois une pratique privée de l'art, comme Antoine, par exemple, qui fait de la photo. Chez les individus concernés, on a vu que le besoin de création, propre à l'artiste, pouvait être à l'origine du refus du « poste » (Gaël) ou de la « manutention intellectuelle » (Antoine).

« J'ai un problème avec la notion de poste. Le poste, ça veut dire que t'es posté. On t'a mis là, pour une raison précise, pour faire quelque chose qu'on a prévue pour toi en fait... En gros, ça veut dire que tu reçois des directives et t'appliques. Mais même à un haut niveau je veux dire. Même le directeur de la DRAC [Direction Régionale des Affaires Culturelles] ! (...) Je voudrais pas de son poste, parce qu'il est pas dans de la *création* de sens... il est dans la logique de *reproduction* de sens. » (Gaël, 23 ans, master 1 d'arts plastiques)

La « critique artiste » (au sens de Boltanski et Chiapello, 1999) n'est jamais aussi proche de sa forme paroxystique que chez les artistes mêmes. De plus, fait non négligeable, l'activité artistique est une occupation intellectuellement prenante qui, de fait, protège les individus des errements inhérents à l'expérience de non-travail. Ces errements sont ceux que peuvent connaître les jeunes de l'insertion entravée, quant à eux impuissants à trouver des occupations de substitution pendant la période de chômage prolongée.

Se placer hors du jeu est aussi une manière de marquer symboliquement son originalité, sa singularité. L'activité artistique ou littéraire valorise la mise hors du jeu, elle en est même un de ses principes structurants. Il n'est donc pas possible d'interpréter dans les mêmes termes le rapport à l'insertion de jeunes diplômés dans des domaines de production standardisée, où la compétence précise est recherchée, et celui des jeunes diplômés de formations artistiques ou littéraires, qui fondent leur offre de travail sur le principe de la *singularité*. Le marché du travail sur lequel ces jeunes désirent se positionner est un marché plus sophistiqué, guidé par une logique de concurrence monopolistique (Menger, 2009). Les jeunes doivent démontrer leur capacité à se différencier, ils doivent faire valoir leur originalité. En ce sens, la mise hors du jeu n'est pas que la conséquence d'un parti-pris idéologique, elle est conditionnée par le mode d'organisation économique de l'univers artistique qui valorise la singularité. Les jeunes artistes ne sont donc pas irrationnels, ils ne vont pas forcément contre leurs intérêts quand ils s'écartent des modes

d'insertion professionnelle classiques. Ils adoptent au contraire une attitude cohérente avec le principe de singularité réclamé à l'embauche dans le monde artistique.

Certains jeunes de l'insertion refusée se distinguent aussi par leur âge plus avancé, parfois au delà des *mid-twenties*. L'âge peut jouer chez eux un effet de cliquet, inhibant un retour réaliste à la réalité des opportunités d'emploi offertes. En effet, pour ces jeunes qui ont investi l'exigence d'un emploi « convenable » pendant plusieurs années, il n'est plus possible, par souci de cohérence avec soi-même, de revenir en arrière et d'accepter une petite première insertion. C'est le cas de Najat, qui a passé deux ans à chercher du travail à la sortie de son master d'ethnologie. Elle a ensuite repris une autre formation, un master de tourisme en deux ans, dans lequel elle a pu réinvestir certains des thèmes de son mémoire de recherche en ethnologie. Depuis l'obtention de son deuxième master, elle cible ses recherches sur son domaine d'emploi uniquement, refusant d'occuper un emploi en dessous ou en dehors de ses prétentions scolaires (celles d'une double diplômée de master). Sa recherche d'emploi et son retour en formation correspondent à un « investissement » de plusieurs années, elle ne conçoit donc pas qu'ils puissent déboucher sur des petits boulots.

« Ça a été ma stratégie dès le début [ne pas chercher un emploi ailleurs que dans le domaine qu'elle a choisi]. J'avais pas envie de perdre mon temps, déjà, et puis surtout, je voulais pas « salir » mon profil avec des petits boulots. Du coup je suis toujours restée dans mon domaine, tant pis si ça a pas payé pas ou que j'ai eu du mal à dégotter des stages. (...) Maintenant, je commence à avoir des expériences intéressantes dans mes poches, donc je vais pas repasser sur du petit boulot et risquer de m'enfermer là-dedans, ce serait trop bête. » (Najat, 29 ans, master d'ethnologie)

Enfin, les parcours des jeunes de l'insertion refusée sont plus souvent marqués par des engagements associatifs ou militants. Sylvain est par exemple très impliqué dans une association humanitaire et son engagement n'a pas varié avant ou après la sortie d'études. Ils ont presque tous participé assez activement aux mouvements étudiants qui ont eu lieu pendant leurs années d'études (les mobilisations contre le CPE ou la LRU). Ils déclarent s'intéresser à la politique et manifestent avec évidence des formes de politisation assez averties. Les questions abordées pendant l'entretien étant éminemment politiques, il était souvent l'occasion pour les jeunes d'exprimer des points de vue militants. Les jeunes du groupe de l'insertion refusée ont donc, à la différence des autres groupes, tendance à retraduire les questions sociales qui se posent à eux (la dévalorisation des diplômes, les

difficultés d'emploi de la jeunesse, les mutations du travail dans la société) en des termes politiques. D'une certaine manière, ils transfigurent les problèmes qui leur sont posés individuellement à un niveau politique. Ils trouvent alors dans le registre politique des éléments de légitimation de leur situation de « hors-jeu » (« Si on trouve pas de boulot, c'est parce qu'on nous en donne pas les moyens »). De plus, leur rapport à la politique est plus vif, plus régulier et peu craintif des prises de positions. Il me semble que leur rapport à la politique est alors à mettre en parallèle avec leur façon, assez radicale, de refuser l'insertion professionnelle classique. L'idéalisme et la radicalité, le raisonnement sur les principes plus que sur les contraintes pratiques, le refus des compromis, sont des schèmes de pensée clairement identifiables dans leur rapport à la politique et qui se retrouvent aussi dans leur rapport à l'emploi.

La posture de refus de l'insertion trouve une analogie intéressante dans le domaine religieux. Max Weber, dans son texte sur les refus religieux du monde oppose « l'ascèse active » qui prend acte de la volonté de Dieu et qui se confirme par l'action dans le monde, au refus mystique, qui, quant à lui, s'écarte du monde en interdisant l'action dans le monde. Pour le mystique,

« L'action dans le monde doit apparaître comme un danger par rapport au principe d'un salut irrationnel et extra-mondain (...). [En conséquence,] la conduite de l'ascète intramondain est une compromission, mêlée de vaine complaisance en soi, avec le train d'un monde étranger à Dieu. » (Weber, 1986 [1920], p.9-10)

En plaçant un idéal vocationnel en dehors de leur portée, hors du monde si l'on peut dire, les jeunes nient toute forme d'action sur leur destin d'insertion. Si les jeunes s'abstiennent de la recherche d'emploi zélée et conformiste, c'est en ce qu'elle paraît profaner un idéal d'insertion placé hors d'eux. Au nom d'une croyance en un idéal d'insertion, Sylvain ou Antoine se privent concrètement d'agir pour s'insérer compte tenu des moyens qui sont actuellement à leur portée. Parce que le refus des formes conventionnelles de l'insertion professionnelle s'institue comme une croyance supérieure, elle ne supporte pas la réalité qui la bouscule (« je m'intéresse pas à tous ces dispositifs ») et provoque, en retour, une dénégation plus forte encore des contradictions concrètes qu'on peut lui trouver (« je reste convaincu que ça m'apportera rien »). Si elle se justifie de diverses manières (une critique de la logique de guichet, une morale idéologico-politique,

une éthique de l'épanouissement personnel), elle finit par se constituer comme une conviction forte, inébranlable, supérieure. Les jeunes de l'insertion refusée ferment alors la porte à certaines formes de compromis (qu'ils perçoivent d'ailleurs parfois comme des compromissions) avec la réalité de l'emploi : « j'accepte de me conformer à des règles d'embauche que je trouve absurdes pour trouver l'emploi que je souhaite », « j'accepte de rentrer dans un petit boulot pour, ensuite, gravir les échelons » sont des attitudes indispensables dès lors que l'on endosse la croyance en une *autre* insertion professionnelle.

*

La période qui suit la fin des études et qui est logiquement consacrée à la recherche du premier emploi, celle que l'on nomme « l'insertion professionnelle » pour la plupart des jeunes, est vécue par les jeunes de l'insertion refusée sur un mode très différent. Ce temps de latence avant l'installation « sérieuse » dans l'emploi n'est pas dans ce cas voué à un objectif unique d'insertion. Quand on interroge les jeunes sur les démarches qu'ils mènent dans un but d'emploi, on se rend compte que leurs réponses sont plus générales et digressives que celles des autres jeunes des types 1 et 2, elles évoquent beaucoup d'autres sujets que la simple recherche d'emploi. En fait, l'idée de prévoir un moment de leur vie *pour* s'insérer ne fait pas nécessairement sens pour cette jeunesse de l'insertion refusée. Construit pour tous les jeunes, et n'évitant pas une sorte d'évidence sociale⁸³, mon guide d'entretien supposait implicitement que la tranche de vie située entre la fin des études et l'accès à un emploi plus durable se donnait d'une façon ou d'une autre pour finalité l'insertion. Or, les jeunes de l'insertion refusée revendiquent au contraire la non-urgence, ils s'accordent un moment de répit avant de s'engager dans ce qu'ils perçoivent encore comme une responsabilité lointaine. Après le diplôme, presque tous ont pris quelques mois « sabbatiques », entretenant ainsi d'emblée une distance temporelle avec l'objectif d'insertion (« je profite », « je verrai plus tard ») et une distance symbolique avec les

83 Je parle ici d'évidence sociale pour qualifier les questions relatives à la recherche d'emploi dans le guide d'entretien. Je suis en effet parti du principe (qui correspond tout de même à la réalité la plus répandue de l'insertion professionnelle) que les jeunes diplômés non encore insérés *recherchaient un emploi*, ou pour le dire autrement, que la période d'insertion professionnelle était effectivement consacrée à l'insertion professionnelle. Or ce présupposé s'est vu démenti par les entretiens menés avec des jeunes de l'insertion refusée : pour eux, le temps de l'insertion n'est pas utilisé pour l'insertion uniquement. Néanmoins, la souplesse du canevas initial de l'entretien m'a permis d'adapter mes questions au cours de l'entretien à la conception qu'avaient mes interlocuteurs du temps d'interstice entre les études et la situation d'emploi plus durable.

attendus classiques de l'insertion professionnelle (« se focaliser sur le CV et les lettres de motivation vont à l'encontre du bon sens et de l'expérience »). Forts d'une autonomie intellectuelle dûment acquise pendant les études, ils trouvent de nombreux supports de réflexion ou de création artistique, qui sont autant d'activités de substitution à celle de recherche d'emploi. Le non-travail ne leur pose donc pas les difficultés habituelles, notamment relevées dans le chapitre 6 (ennui, désœuvrement, crise de statut). Ils recherchent clairement une sorte de prolongation du mode de vie étudiant, les contraintes des cours obligatoires, des révisions, des examens en moins. Cette grande liberté intellectuelle qui leur est permise au lendemain du diplôme est saisie comme une « chance » qui ne se reproduira pas dans une vie future, décrite quant à elle par les jeunes comme « établie », « postée », c'est-à-dire, de fait, plus contraignante. Il est donc important de comprendre cette période interstitielle entre les études et l'emploi, quelles que fussent les difficultés objectives qui lui seraient associées (difficultés d'accès à l'aide sociale, à l'emploi, au logement...) non sur le mode misérabiliste, mais bien plutôt sur un mode descriptif, sans s'interdire de relever par ailleurs les plaisirs qu'elle procure.

La résistance aux canons de l'insertion s'insère dans l'activité normative intense des jeunes. J'ai pu identifier chez eux une critique très claire et souvent très approfondie du modèle classique d'entrée dans l'emploi. La position de hors-jeu, associée à certaines prises de positions politiques ou éthiques, contribue à bâtir chez eux des séparations intellectuelles entre leurs aspirations et la réalité du monde de l'emploi. La posture de hors-jeu repose sur un idéal d'insertion qui, comme tout idéal, n'admet pas les concessions avec la réalité. Au nom de certains principes moraux, ils se coupent de la recherche d'emploi classique ou de l'insertion temporaire dans des « petits boulots » (conçus comme des formes d'asservissement). Si, par nécessité financière ils doivent néanmoins occuper ces boulots alimentaires, ils le font sur le mode du « second degré » (« j'y vais sans prise de tête ») et privilégient le « zapping » (« pas plus de trois mois dans un petit boulot ! »). De cette manière, la coupure intellectuelle entre l'insertion idéale et l'insertion à laquelle ils peuvent effectivement prétendre est préservée : les jeunes peuvent maintenir leur critique malgré une compromission au monde qu'ils critiquent, la dissonance cognitive étant réduite par l'attitude nonchalante vis-à-vis des emplois occupés. Néanmoins, cette contradiction est-elle si facile à soutenir ? Je voudrais à présent mettre en évidence les nombreuses difficultés que

pose la posture de résistance aux normes de l'insertion chez les jeunes diplômés de l'insertion refusée.

7.2. Peut-on se défaire de la nécessité de s'insérer ?

Les jeunes de l'insertion refusée disposent de ressources fortes (une certaine autonomie intellectuelle, des activités de substitution) qui les entretiennent dans le sentiment de s'émanciper du piège de l'insertion professionnelle conventionnelle. Leur discours est sûr, leur refus est argumenté et semble correspondre à une posture définitive. Pour autant, si leur refus au monde leur interdit les compromis réalistes, ils ne peuvent pas tout à fait échapper à certaines des contraintes les plus pressantes qu'ils rencontrent : se financer ou se justifier de ne pas rechercher un emploi activement sont des nécessités dès lors que l'on n'est plus étudiant. Les jeunes ne s'affranchissent donc pas tout à fait de la norme d'insertion. Ils trouvent certes temporairement le moyen de la conjurer, mais le plus souvent au prix d'acrobaties justificatives complexes. Nous voudrions montrer ici les contraintes nombreuses qui pèsent sur la posture de refus de l'insertion et observer, parfois, le déroulement de carrières de normalisation, de rapprochement vers le type plus commun de l'insertion entravée.

7.2.1. L'acceptation paradoxale des petits boulots

Les jeunes de l'insertion refusée manifestent une aversion certaine au mode d'accès classique à l'emploi et aux conditions d'attente, de recherche ou de travail qu'il suppose. Mais, paradoxalement, la plupart des jeunes occupent un « petit boulot ». Ceux-ci sont temporaires, souvent précaires, et dans tous les cas en dehors de leur domaine d'études et du domaine d'emploi qu'ils projettent d'intégrer. En fait, ces petits boulots sont objectivement assez proches des formes d'emploi critiquées par ailleurs par les jeunes. Comment comprendre cette contradiction ? Ou plutôt, comment comprendre que les petits boulots ne soient pas conçus par les jeunes comme des contradictions à leur idéal d'insertion ?

Tout d'abord, l'acceptation des petits boulots répond à une nécessité financière. La sortie des études est marquée par la suppression de certaines ressources (les bourses, les

réductions accordées aux étudiants pour les transports ou les activités culturelles), et l'apparition de nouvelles dépenses. La sortie des études est en effet un moment de seuil dans l'acquisition de l'autonomie : si le statut d'étudiant donne encore droit à la protection financière parentale, est-il toujours possible de réclamer des parents qu'ils règlent les dépenses courantes quand on n'est plus étudiant ? Gaël a fait ses quatre années d'études « tous frais payés ». Il n'a jamais travaillé pendant l'année de cours et les revenus tirés des jobs de vacances ne rentraient pas dans le budget de l'année. Mais il confie qu'une fois qu'il a cessé d'être étudiant, quand bien même il a continué de se considérer comme tel, il ne lui était plus possible d'attendre le soutien financier de ses parents. Sans projet d'études ou d'insertion, il n'est plus légitime que les parents financent l'appartement, les factures, les dépenses liées aux loisirs. Le petit boulot est donc avant tout une nécessité pratique. Un principe de *réalité* finit par rattraper les jeunes qui raisonnaient semble-t-il principalement à partir de *valeurs*.

Mais le petit boulot se présente aussi, on l'a compris, comme la réponse à un besoin d'autonomie (financière, mais par là même morale) vis-à-vis des parents. L'aide matérielle et financière des parents est parfois nécessaire ; cependant, comme le montre Louis Chauvel, elle a ceci de problématique qu'elle « entre en contradiction avec une valeur centrale, montante, essentielle dans la conception occidentale contemporaine de l'individu : l'autonomie » (Chauvel, 2006, p.79). Les jeunes doivent donc arranger leur situation de manière à ce qu'ils puissent relire leurs attitudes sous le prisme de l'autonomie. Il s'agit de rendre compatible la critique de l'insertion professionnelle, une aide financière ponctuelle des parents et l'exigence d'autonomie. Ainsi, trouver une indépendance financière, même partielle, permet de redonner de la légitimité à la stratégie anti-conformiste et justifie l'attitude critique vis-à-vis des parcours classiques d'insertion professionnelle.

« Etre l'originale de la famille, ça me va, ça me pose pas de problème. Mon frère, c'est tout le contraire, il a fait une école d'ingé, il s'est inséré tout de suite après son stage de fin d'études, il a le parcours parfait, quoi ! (...) Moi c'est tout le contraire ! Mais j'ai pas de problème avec ça. Par contre, si je veux être crédible vis-à-vis de mes parents ou du reste de la famille, faut que je m'assume, c'est clair. » (Charlène, 26 ans, master de lettres classiques)

D'une certaine manière, en allant de petits boulots en petits boulots (Charlène travaille en interim depuis deux ans), elle « donne le change ». Grâce à l'interim, ce travail

temporaire qui devient durable, Charlène parvient à l'autonomie autant qu'elle se place à distance raisonnable des éventuels reproches d'attentisme ou de passivité qui pourraient lui être faits. Elle acquiert ainsi une sorte de légitimité à critiquer les chemins balisés de l'insertion professionnelle. « Comment je pourrais continuer à tenir ce discours si on me mettait le pain dans la bouche ? ». Paradoxalement donc, le petit boulot permet d'entretenir la posture de refus des jeunes, précisément parce qu'il est une caution (et notamment une caution vis-à-vis de leurs parents) de leur bonne volonté au travail autant qu'il permet de ne plus rien leur « réclamer » (ou presque). Le fait d'occuper un job alimentaire, peu stimulant, peu gratifiant et très éloigné de leurs prétentions d'insertion n'est donc pas, pour les jeunes, contradictoire avec la critique des conditions d'insertion qui leur sont faites. Au contraire, il y participe en la légitimant.

Pour les jeunes de l'insertion refusée, sans ressource financière stable et bien souvent peu enclins à se faire « entretenir », le petit boulot s'impose donc comme une nécessité. Ce qui est cependant très particulier à cette forme de rapport à l'insertion, c'est en fait la justification qui est donnée à l'acceptation des jobs alimentaires.

« Mon but, c'est de me dégager un maximum de temps libre. Je veux bosser pile juste assez pour payer tout ce qu'il y a à payer, mais après, c'est superflu. Pour être tranquille, il faut que j'ai assez pour participer raisonnablement à mon loyer, à mes courses, à mes loisirs culturels et à mon matos. Après, tout ce qui va au-delà pour moi, c'est pas intéressant, je perdrais mon temps à gagner de l'argent ! (...) Je vis très sobrement, en fait. Mon but à la fin, c'est d'être dégagé de ces trucs-là pour m'adonner à ce qui m'intéresse vraiment. » (Gaël, 23 ans, master 1 d'arts plastiques)

D'une façon semblable, Antoine travaille chez I., un magasin de meubles d'intérieur « *pour* séparer les deux mondes [celui du travail d'une part, celui de l'épanouissement personnel d'autre part], et pouvoir jouir de ce qui m'intéresse à fond ». Le petit boulot est donc envisagé comme un moyen mis à contribution *pour* réaliser un objectif d'épanouissement personnel, situé dans un autre « monde ». Les jeunes de l'insertion refusée n'assimilent pas leurs petits boulots à des expériences professionnelles pouvant enrichir un CV. Jamais ils ne justifient le fait d'occuper un job pour cette raison. Le petit boulot ne sert pas une finalité professionnelle, une finalité qui aurait cours dans la sphère du travail, mais une finalité personnelle, qui, elle se déploie dans l'autre « monde ». Le petit boulot est envisagé sur le mode de la « dissociation » (Pinto, 2014).

« Mon étape actuelle consiste à expérimenter et profiter de toutes les joies d'une vie standard : petit salaire mais correct, petit studio mais correct (je déménage dans un mois pour un studio plus clame, plus lumineux, plus excentré), petite voiture mais correcte, sorties deux fois par semaine, bières avec les collègues, repas de famille le dimanche... Eh bien première impression : c'est très agréable et épanouissant, même si le boulot n'est pas excitant ni reconnu socialement ! Et surtout, parallèlement, et c'est ce qui donne son sens à ce boulot, je continue à lire pas mal (en ce moment, Mauriac et Tocqueville), à rédiger mon journal, à réfléchir un peu à tout quand je suis seul. En fait, je suis content d'avoir un pied dans deux mondes. » (Antoine, extrait d'un courriel)

Le petit boulot permet d'accéder à un mode de vie plus stable qu'ils n'ont jamais connu, non pour s'établir (ce serait un contre-sens que de le comprendre ainsi), mais pour pouvoir profiter plus encore de toutes ces petites activités à-côté. « Il y a un minimum d'aisance à avoir pour pouvoir profiter des choses de l'esprit ». De la même façon que l'autonomie du champ littéraire n'a été acquise que dès lors que les conditions matérielles de l'écrivain étaient définitivement assurées (Bourdieu, 1992), l'assise de la posture de refus de l'insertion n'est possible qu'avec le petit boulot et les ressources financières qu'il apporte. Le petit boulot est ainsi pensé par les jeunes comme « provisoire, purement instrumental, et n'a de sens que par ce qu'on entrevoit derrière et qu'il permet d'atteindre » (Cartron, Burnod et Pinto, 2000).

Le petit boulot n'est pas non plus contradictoire avec l'attitude de refus de l'insertion qui caractérise ces jeunes parce qu'il apparaît par certains aspects plus *désirable* que ce que réservent les premières étapes du parcours d'insertion classique. Quand on cherche un premier emploi dans un domaine bien précis, et en particulier dans le secteur de la culture, on est amené à occuper des postes peu qualifiés, peu reconnus et peu rémunérés. C'est le constat que fait Antoine :

« Je sais maintenant définitivement que je ne veux pas faire de contrat aidé à 800 euros ou encore moins des stages à 400 euros, fussent-ils au sein de structures culturelles géniales et pour un travail plus stimulant. Il y a un minimum d'aisance financière à avoir pour profiter vraiment des "choses de l'esprit" et du monde artistique. Sur ce point, le livre *Les intellos précaires* m'avait donné une impression qui se confirme, celle d'une frustration générale peu ou mal compensée par la stimulation que procure leur travail. (...) [J'ai désormais] un regard critique sur le secteur de la culture tel que je l'ai vu au cours de mes stages, de mes études et expériences associatives. Ce regard m'a démotivé pour m'acharner (condition indispensable aujourd'hui) à suivre le parcours classique de l'insertion professionnelle dans le secteur culturel : faire des emplois aidés payés moins que le SMIC pour 50 heures/semaine, ou bien reprendre des années d'études pour faire un ou deux stages de plus, non, ce n'est pas

motivant, c'est juste de l'exploitation. (...) Travailler dans le secteur culturel apporte certes un prestige symbolique, mais que je trouve profondément factice. Alors pourquoi travailler dans ce secteur pour moins d'argent et plus de temps ? Pourquoi se forcer à l'enthousiasme pour y arriver ? Je ne vois pas. » (Antoine, extrait d'un courriel)

Il n'y a en fait pas de solution alternative au boulot alimentaire, tant les emplois « sérieux », ceux qui sont situés dans leur domaine d'études et qui pourraient servir leur parcours d'insertion, offrent des conditions de travail insatisfaisantes. Najat a fait plusieurs stages dans des collectivités territoriales. Elle n'en retire pas une grande expérience professionnelle : « J'ai surtout fait le café et les photocopies ! ». Antoine a écrit un temps quelques articles d'annonce d'événements culturels dans un quotidien gratuit local. Il dit avoir été payé « à la pige, presque rien ». Le monde des arts, qui ne se réduit d'ailleurs pas à l'activité de pure création (Becker, 2006 [1982]), peut être vu comme un véritable « laboratoire de la flexibilité » (Menger, 2002). Dès lors, avec les primes touchées en intérim pour des petits jobs ponctuels, on est vite mieux payé que dans un contrat à temps partiel et à durée déterminée dans son domaine d'emploi. Et le « prestige symbolique » de ces emplois, les quelques « stimulations » – trop rares – qu'ils comportent, compensent mal, comme le dit Antoine, les conditions précaires qu'ils réservent.

Néanmoins, dans l'arbitrage « petit boulot à l'intérieur du domaine de prédilection » *versus* « job alimentaire », le choix de se reporter sur le second n'est pas le simple résultat d'une comparaison des conditions d'emploi, du salaire obtenu etc. Si les jeunes délaissent les postes sans responsabilités dans leur domaine d'études, c'est en réalité parce que le sentiment d'exploitation y est plus vif qu'ailleurs. En effet, les conditions de travail ne diffèrent pas du tout au tout entre petits boulots dans et en dehors du domaine d'études. Mais le sentiment d'exploitation est plus vif quand l'emploi est occupé dans le domaine d'études. Ces emplois, proches symboliquement des emplois que les jeunes visent (on côtoie des gens dont on envie le poste, on se frotte à certaines problématiques de travail que l'on voudrait approfondir, on participe secondairement à des projets que l'on souhaiterait diriger), prennent ainsi l'allure d'une première expérience professionnelle « sérieuse ». Dans ces circonstances, le seuil d'exigence est relevé : les jeunes ont à l'esprit un idéal professionnel et une expérience d'emploi peu qualifiée dans leur domaine d'étude le contredirait (« si c'est pour faire les photocopies, autant les faire ailleurs », comme le dit Gaël). Au contraire, l'emploi alimentaire, dans lequel on s'implique peu, tient toutes ses

promesses et parce qu'il s'inscrit sur un autre tableau, celui du travail « pas sérieux », préserve l'idéal d'insertion.

Les jeunes distinguent pratiquement le « travail pour se financer » du « travail pour s'accomplir ». Le premier objectif de financement est atteint avec le petit boulot hors du domaine d'insertion. Par contre, le second objectif, l'objectif d'accomplissement de soi, l'objectif de poursuite de la vocation, est éthiquement plus exigeant et n'admet aucune transigeance. Pour le dire autrement, si les jeunes raisonnent à partir du principe « c'est tout ou c'est rien », c'est parce qu'ils conçoivent leur insertion sur le mode de la vocation. Un petit boulot dans le domaine d'insertion, qui pourrait pour un observateur extérieur apparaître proche des attentes des jeunes, ne les contente pas, loin s'en faut. Trop proche de l'idéal de vocation, il le trahit manifestement. Le petit boulot alimentaire permet donc la résolution temporaire de l'équation posée aux jeunes : comment se financer immédiatement sans pour autant renoncer à un idéal plus lointain et plus abstrait d'insertion ?

Le phénomène ici décrit explique une partie des situations de déclassement des jeunes à l'entrée dans l'emploi. Le premier emploi des jeunes diplômés est loin d'être un emploi stable et rémunéré à hauteur du lien qualification-salaire statistiquement observé dans l'ensemble de la population active (Nauze-Fichet et Tomasini, 2005). Selon une étude plus récente, 18% des diplômés de Bac+3 et plus, en emploi un an après la sortie de formation, considéreraient leur emploi comme « purement alimentaire » (APEC, 2014). Néanmoins, l'interprétation de ce que l'on nomme le déclassement des jeunes diplômés, à savoir la rupture de correspondance entre un niveau ou un domaine de qualification donnés et l'emploi occupé, est trop souvent misérabiliste. On considère que le déclassement est une situation nécessairement subie. C'est très certainement le cas pour une large majorité des jeunes, mais pour ce qui est des diplômés du supérieur, à l'intérieur des contraintes d'emploi, il semble que les individus préservent un pouvoir de décision. Dans le cas précis des jeunes de l'insertion refusée, l'installation plus ou moins durable dans un petit boulot est bien le fruit d'un arbitrage entre différentes opportunités d'emploi : un emploi dans le domaine d'insertion mais qui engagerait à renoncer à un idéal d'insertion ; un emploi alimentaire, qui permet de se financer et de sauvegarder l'idéal de vocation. Ici, les jeunes diplômés disposent généralement du choix de s'insérer dans l'un ou l'autre des deux types d'emploi et décident de choisir le petit boulot sans prétentions et de « faire abstraction » des difficultés qu'il comporte (Papinot, 2007). Dans ce cas, le déclassement et

l'inadéquation des domaines de formation et d'emploi ne sont donc pas subis mais choisis. Ce résultat rappelle ainsi que les rationalités des jeunes ne sont pas nécessairement adéquationnistes (ils ne s'insèrent pas toujours là où l'on prédit qu'ils s'insèrent). Ces formes de « choix du déclassement » ou du « désajustement »⁸⁴ sont néanmoins minoritaires et restent généralement circonscrites à l'expérience de l'insertion refusée.

Même s'il est un choix optimal compte tenu de leurs possibilités et de leurs aspirations, le refus de l'insertion dans le domaine d'études a cependant pour conséquence de couper les jeunes durablement du secteur d'emploi qu'ils visent. Charlène, qui pensait au sortir de son master s'orienter dans la recherche d'un emploi dans l'édition jeunesse, me dit qu'elle n'a pas mis le pied à l'étrier depuis son stage de master, il y a plus de deux ans. Le peu d'expérience professionnelle acquis semble désormais perdu tant il est difficile de justifier un tel « trou » dans le CV. Les attentes courantes des employeurs sont telles qu'elles ne tolèrent pas les parcours d'insertion irréguliers. Au delà du « discours de l'insertion professionnelle », que dénoncent les jeunes de l'insertion refusée, certains éléments objectifs du choix des recruteurs ne peuvent être ignorés. La continuité des études et des expériences professionnelles, la présence d'indices d'un travail dans le domaine d'emploi sont des critères de valorisation d'un profil. Dès lors, si la décision des jeunes de retarder l'insertion sérieuse procède d'une logique psychologique que l'on peut comprendre, il n'est pas sûr néanmoins qu'elle ne constitue pas un choix stratégique décalé vis-à-vis des exigences de l'insertion professionnelle, dont les jeunes ne peuvent au final pas s'affranchir tout à fait.

Enfin, le diffèremment aboutit aussi à sacraliser les emplois sérieux. Si l'on n'avait pas peur de la caricature, on pourrait dire que les jeunes de l'insertion refusée se représentent ainsi l'insertion professionnelle : dans le domaine du profane, les jobs alimentaires, que l'on peut occuper sans complexe ni limite ; dans le domaine du sacré, les emplois sérieux, que l'on choisit minutieusement, dans lesquels on ne s'insère que dès lors qu'ils correspondent parfaitement au niveau de qualification et de responsabilité que l'on veut leur accorder. Presque inaccessibles, situés « dans un autre monde », les emplois sérieux sont intellectuellement placés hors de portée par les jeunes. L'insertion professionnelle, par

84 Le déclassement correspond à une incohérence (fixée statistiquement ou de manière normative par le chercheur, ou encore « subjectivement », par l'individu lui-même) entre le niveau de formation de l'individu et le poste qu'il occupe : le titulaire d'un Bac+5 qui est fonctionnaire de catégorie C. Le désajustement correspond à une incohérence entre le domaine de formation de l'individu et le domaine d'emploi : le titulaire d'un diplôme littéraire qui fait de la vente de meubles.

ailleurs critiquée, dénigrée, voire tournée en dérision (les instruments d'insertion, les stages mal rémunérés, les contrats qui comportent officieusement plus d'heures...), se voit aussi donner une importance qu'elle n'a pas quand il s'agit des emplois sérieux. Parce que les jeunes se détournent de l'insertion sérieuse pour ne pas la profaner, ils lui donnent paradoxalement beaucoup plus d'enjeu. L'échec d'insertion est alors redouté et la posture de refus bascule parfois dans l'évitement.

7.2.2. Refus ou évitement ?

J'ai rencontré Charlène au forum pour l'emploi organisé par la mairie d'une ville proche. Peu habituée de ce genre d'événements, elle m'expliquera y avoir été « traînée » par une de ses amies, quant à elle beaucoup plus intégrée à l'association et aux logiques de la recherche d'emploi classique. Le forum se voulait un lieu de rencontre entre les jeunes diplômés et les recruteurs. La plupart des emplois qui y étaient proposés étaient des jobs d'attente, des CDD ou d'autres petits contrats d'insertion. Le secteur de la vente y était évidemment très représenté. Ce secteur est très demandeur de diplômés, qui, mieux que les jeunes titulaires de niveaux de qualifications plus faibles mais néanmoins convenables pour le poste, présentent *en plus* des qualités relationnelles (Chabault, 2010). Mais c'est pour un CDI dans son domaine d'études que Charlène était venue postuler. Une maison d'édition locale, spécialisée dans la littérature jeunesse, proposait un poste de chargée des relations presse. Deux ans auparavant, dans son stage, elle avait occupé des fonctions similaires.

Le fonctionnement du forum était le suivant : pour rencontrer un professionnel, il fallait s'inscrire à l'accueil afin de prendre rendez-vous pour l'entretien qui devait se dérouler quelques heures plus tard. Le gros avantage de ce genre d'événement, c'est donc qu'il n'y a pas de sélection avant la rencontre avec l'employeur, comme dans une procédure classique d'embauche. Les jeunes qui sont motivés mais qui n'ont pas le CV qui correspond exactement au poste peuvent ainsi tout de même tenter leur chance, présenter leur candidature et être reçu immédiatement par le recruteur. Pas de barrière préliminaire, pas d'attente... enfin presque. Les rendez-vous pris à l'accueil prévoyaient des plages de dix minutes d'entretien pour chaque candidat, alors que dans les faits ceux-ci duraient au moins quinze minutes. Il en résultait une file d'attente devant chaque stand, les jeunes se présentant à l'heure indiquée mais devant patienter pour que toutes les personnes dont

l'horaire d'entretien précédant le leur soient passées. Les entretiens étaient publics, à la vue de tous, l'organisation spatiale des stands ne permettant pas de préserver l'intimité de l'entretien d'embauche. Charlène s'en est tout de suite plainte car, au stress de l'entretien, se rajoutait pour elle l'angoisse de se mettre en quelque sorte en scène devant un public. Trois ou quatre personnes devaient encore être reçues avant Charlène. Nous avons attendu quelques minutes pendant lesquelles la pression montait manifestement pour Charlène. Subitement, alors que son tour arrivait bientôt, Charlène a quitté la file d'attente. Elle n'est finalement pas allée à son entretien.

Je l'ai revue quelques temps après, pour organiser un entretien sociologique plus formel. Nous avons discuté de l'épisode et j'ai essayé de comprendre les raisons de son évitement de l'entretien avec le recruteur de la maison d'édition.

« C'est une situation très perverse, on nous met en ligne et on passe tous les uns derrière les autres, comme ça, avec tout le temps qu'il nous faut pour bien stresser en regardant les autres... Les recruteurs, oui, ils avaient l'air plutôt sympas, et c'est pas leur faute, je les blâme pas, mais quand même, c'est un peu la domination de l'employeur sur le candidat, tu vois ? (...) C'était une situation où je suis pas à l'aise, non plus. Quand j'ai vu qu'on était autant à attendre, je me suis dit que j'avais aucune chance. Tous les autres, ils avaient l'air bien préparés. Moi j'ai pas d'expérience, je peux pas leur [désignant les recruteurs] montrer que j'en veux. »
(Charlène)

Charlène évoque donc deux raisons à sa fuite devant l'entretien. Tout d'abord, sur la forme, ce type d'entretien représente une relation d'embauche dont elle dénonce le caractère asymétrique. Il est vrai que la métaphore de la file d'attente pour l'emploi n'est jamais aussi bien jouée que par la file d'attente réelle dans laquelle était Charlène. Les candidats prennent conscience de leur nombre et du pouvoir du recruteur. Mais si Charlène s'est exclue de la compétition, ce n'est pas seulement parce qu'elle désapprouve les règles du jeu, c'est aussi parce qu'elle sent bien qu'elle est mal armée pour la remporter : « je me suis dit que j'avais aucune chance ».

« J'ai envie d'arrêter d'essayer en voyant que j'y arrive pas. Faut que j'anticipe un peu plus ce genre de situations, faut que j'y aille avec des arguments, quoi. (...) Je vais prendre du temps pour reconstruire un projet sur des bases plus solides, ça sert à rien d'y aller sans aucun argument. » (Charlène)

Le refus de l'insertion est parfois une manière masquée d'éviter un événement crucial. L'indifférence feinte à l'égard de l'insertion professionnelle renvoie, pour Charlène et pour certains jeunes de ce type d'expérience de l'insertion, à une manière de se protéger d'un échec pressenti. Néanmoins, l'anticipation de l'entretien d'embauche (ou de toute autre situation qui engage trop manifestement le jeune envers son insertion professionnelle) est anxiogène. Trop attendu, l'événement est chargé d'enjeu et se solde par l'évitement. L'attitude de refus ou le besoin de « flottement de l'avenir » se transforme donc en évitement dès lors que les jeunes envisagent plus sérieusement l'entrée dans l'emploi. Leur distance à la culture de l'insertion professionnelle, au départ volontaire et revendiquée, devient une raison de ne pas s'engager (« ça sert à rien d'y aller sans argument ») au moment précis où le désir – plus ou moins explicite – de s'engager se manifeste. Charlène « rêve » de ce travail, mais fait de son inexpérience de la situation d'embauche – inexpérience par ailleurs revendiquée comme une résistance aux logiques de l'insertion professionnelle – un prétexte pour retarder son entrée dans le processus d'insertion professionnelle.

La confession d'impuissance de Charlène, face à une insertion dans un emploi qu'elle désire, est une confession que je n'ai pas obtenue de tous les jeunes de la population de l'insertion refusée. Evidemment, tous n'ont pas la même réaction : certains continuent de vivre dans le détachement le plus complet la situation de non-emploi et préfèrent reporter l'insertion sérieuse voire même le désir d'insertion sérieuse. D'autres mettent en avant les défauts de la forme salariale des emplois et espèrent s'insérer à leur compte. Mais il est possible que ces réactions, qui ne manifestent pas encore d'attitude d'évitement, s'inscrivent dans une étape plus précoce d'un processus d'insertion professionnelle qui conduit les individus vers l'évitement. Autrement dit, les jeunes que j'ai observés n'étaient pas tous, au moment où je les ai rencontrés, au même stade d'avancement dans le processus d'insertion. L'attitude de refus n'est peut-être qu'une forme embryonnaire de l'évitement, qui intervient plus tard, quand le souci de s'insérer sérieusement apparaît. D'une certaine façon, les jeunes sont insérés dans une carrière qui les porte vers le type de l'insertion entravée : ils se conforment progressivement aux attendus de l'insertion professionnelle sans que les moyens objectifs de parvenir à l'insertion ne suivent cette conformation.

Cela signifie que l'expérience de l'insertion refusée, au delà de l'opposition rhétorique à l'insertion professionnelle conventionnelle, dissimule un versant plus sombre.

La posture de résistance dispose les jeunes à rompre avec les institutions d'aide à l'insertion professionnelle. L'association n'est pas connue, ou bien elle est critiquée pour son impuissance. Pôle emploi, structure plus anonyme encore selon eux, n'a, dès le départ, ni crédit ni pouvoir de mobilisation sur eux. Dès lors, jamais rappelés aux « bonnes manières », ils s'éloignent progressivement des attendus tant comportementaux qu'intellectuels de l'emploi. Quand le souci de s'établir intervient, il s'avère que l'attitude de refus endossée par les jeunes jusqu'alors a créé les conditions, non d'une adaptation harmonieuse aux exigences du monde du travail, mais de l'évitement.

J'ai eu l'occasion de rencontrer certains des jeunes une deuxième ou une troisième fois, plusieurs mois après la première interrogation. L'évolution de leur discours faisait apparaître çà et là des formes de lassitude. Le besoin de stabilité se manifeste, au moins parce qu'il est rappelé sans cesse par l'ensemble du monde social qui tourne autour des jeunes. Les amis qui s'établissent, les parents qui s'impatientent, les contraintes financières qui accompagnent les nouvelles responsabilités sociales que les jeunes assument progressivement, la « méfiance sociale » à l'égard des emplois instables (il faut par exemple un CDI de trois fois le montant du loyer pour louer un appartement), l'inconfort psychologique de ces emplois, etc., finissent le plus souvent par retourner l'opinion des jeunes de l'insertion refusée. Leur expérience de l'insertion n'est alors plus très différente de celle de l'insertion entravée (chapitre 6) : adhésion au principe de l'insertion, mais incapacité à la concrétiser. D'une manière générale, plus le temps de non-emploi s'allonge, plus l'expérience du non-emploi prend la forme typique de l'insertion entravée. Insertion prévisible (chapitre 5) et insertion refusée seraient deux expériences transitoires qui, si elles ne trouvent pas une fin heureuse par l'entrée dans l'emploi, se prolongent par l'insertion entravée.

*

* *

La description de l'expérience de l'insertion refusée montre encore la cohérence qu'il peut y avoir entre le vécu des études d'une part et celui de l'insertion professionnelle d'autre part. Plus qu'un type de rapport à l'insertion, l'insertion refusée semble constituer

un type de *synergie formation-emploi*. En effet, les études sont conçues par les jeunes de l'insertion refusée comme un moment d'épanouissement intellectuel, de formation d'une certaine autonomie de pensée, de découverte d'innombrables supports de curiosité. Dans les entretiens, les jeunes disent avoir vécu leurs études sur le mode du détachement. Un emploi du temps peu chargé, des attentes universitaires plutôt faibles, certes toujours respectées mais rapidement expédiées. Étudiants souvent brillants, ils passent peu de temps sur leurs cours, ce qui ne signifie pas qu'ils ne se passionnent pas pour leurs études : ce sont les premiers à la bibliothèque, ils dévorent les lectures facultatives, se mettent à l'écriture ou à l'art. Les études sont donc racontées par les jeunes comme une période d'apprentissage de l'autonomie intellectuelle. Cette expérience des études est d'ailleurs rendue possible par la présence d'un temps libre abondant (qui leur donnera des habitudes de gestion de ce temps libre) et, plus généralement, par une absence de contraintes, notamment financières (les parents soutiennent financièrement l'étudiant qui reçoit cela comme un « droit »). Les jeunes de l'insertion refusée ont donc une expérience des études bien particulière, distincte de celle des autres jeunes : les études sont pour eux un moment de découverte intellectuelle, culturelle, artistique ; elles sont aussi le moment des premiers engagements politiques.

Ce n'est que lorsque l'on a cerné avec précision le profil étudiant de ces jeunes que leur rapport à l'insertion peut s'expliquer. Pour les jeunes tenus à une telle conception des études, le monde de l'insertion professionnel apparaît dès lors opposé sur de nombreux aspects à leurs repères. L'urgence de l'insertion contredit la patience accordée jusque-là à leur travail universitaire. L'esprit pratique et la finalisation professionnelle de toutes les actions que réclame l'insertion heurtent la valorisation du savoir désintéressé qu'ont fortement intégrée les jeunes. L'usage d'outils de recherche d'emploi conventionnels et le conformisme qu'ils supposent s'éloignent de la créativité intellectuelle ou artistique à laquelle les jeunes se sont essayés. L'acquisition d'une culture politique d'opposition, même sous des formes atténuées et équivoques, porte les jeunes à interpréter le premier emploi comme l'univers de l'exploitation. La socialisation artistique, enfin, les dispose à la recherche de la singularité qui s'oppose à une mise en conformité avec les exigences de l'insertion professionnelle. Face au décalage fort des logiques de réussite dans leurs études d'une part, dans la recherche du premier emploi d'autre part, on a vu que les jeunes de l'insertion entravée tentaient tant bien que mal de se conformer à un nouveau modèle

d'action. Les jeunes de l'insertion refusée, quant à eux, assument une posture de refus claire.

Cela ne veut pas dire qu'ils s'affranchissent tout à fait de la norme d'insertion. Les contraintes financières qui marquent la sortie du statut d'étudiant et les attentes répétées des proches conduisent les jeunes à infléchir progressivement leur discours. Ils acceptent d'occuper de façon temporaire des petits boulots, par ailleurs critiqués sur leurs principes (aliénation, négation de la créativité, soumission à un employeur tout-puissant...). Si les jeunes semblent choisir un temps le maintien dans un entre-deux flottant, plus en études mais pas encore en emploi, celui-ci trouve bien souvent, finalement, ses limites. À mesure que le temps d'attente s'allonge, l'expérience de l'insertion refusée tend alors à ressembler, par certains aspects, à celle de l'insertion entravée, c'est-à-dire à une insertion souhaitée mais contrariée.

Bilan : faut-il se déscolariser pour s'insérer ?

Comment comprendre le fait que les étudiants issus de formations universitaires, dont le prestige académique semblait garantir l'avenir, sont ceux qui pourtant éprouvent le plus de difficultés à l'insertion professionnelle ? Inversement, si elle ne se fonde pas sur le prestige scolaire, d'où vient la réussite des jeunes titulaires de BTS, de DUT ou de licences professionnelles au moment de la recherche du premier emploi ? Au terme de cette partie, il semble que l'on ne puisse lever ce paradoxe qu'à la condition de comprendre ce qui fait la contradiction des expériences scolaires et professionnelles. L'école et l'insertion professionnelle sont des univers aux référents axiologiques différents, voire antagonistes. Les attentes implicites et les règles de réussite de la recherche du premier emploi ne sont pas interprétables dans les termes de la culture scolaire.

Schématiquement, on peut dire que, premièrement, la culture scolaire valorise un rapport au savoir abstrait et désintéressé, et sanctionne les raisonnements trop pratiques ou utilitaires (Bautier, Charlot et Rochex, 1992). Deuxièmement, le système d'évaluation et de gratification scolaires est replié sur lui-même, si bien que la récompense scolaire devient l'objectif ultime poursuivi par l'élève, dans l'ignorance des éventuelles épreuves sociales qui font suite à l'école. Enfin, l'école réclame de ses élèves qu'ils s'effacent devant le savoir ou devant l'enseignant qui l'incarne. La docilité (qui est étymologiquement la capacité à apprendre facilement) est une qualité implicite exigée par l'institution scolaire. Au contraire, la recherche d'emploi valorise des qualités globalement absentes des schèmes culturels scolaires : sens de l'initiative, qualités pratiques, priorité de l'expérience sur le diplôme. Les dispositions purement scolaires semblent en décalage dès lors qu'il s'agit concrètement d'organiser la recherche du premier emploi. À la sortie de l'école, les étudiants sont donc soumis à la nécessité de se convertir à un nouveau système d'attentes privilégiant des aspects ignorés de la culture scolaire.

Il apparaît que ce processus de déscolarisation prend des formes différentes selon la formation d'origine des individus. Si la culture scolaire est dans ces quelques lignes

présentées comme un « tout », comme une « forme » que l'on pourrait caractériser à partir de quelques traits essentiels, il n'est pas certain que toutes les formations collent parfaitement à cette forme. En réalité, les diverses formations supérieures entretiennent des distances plus ou moins grandes avec la forme scolaire, induisant des modes d'appréhension de l'insertion professionnelle nettement différenciés chez leurs étudiants.

Dans l'expérience de l'insertion prévisible, le processus de mise à distance de la culture scolaire est déjà engagé pendant les études. Les formations supérieures courtes reposent sur des contenus d'enseignement techniques et professionnels, en quelque sorte déjà anti-scolaires. La présence répétée de stages dans le cursus, l'intervention courante de professionnels, l'application systématique de connaissances brutes à des exemples professionnels détournent les étudiants de l'autoréférence scolaire. Mais l'action de ces formations sur leurs étudiants ne se limite pas à sa stricte fonction pédagogique de transmission de contenus. L'action de ces formations est aussi, pour une part, une action de consécration : elles agissent comme des rites d'institution. Elles fonctionnent comme des systèmes de sens pour les individus, leur conférant les éléments d'une critique du modèle scolaire, des formations « théoriques », des apprentissages scolaires « inutiles ». Elles visent en partie à produire un groupe d'individu séparé symboliquement des autres par sa culture technique. Effectivement, les étudiants des filières courtes et professionnalisantes revendiquent leur particularité pratique et regrettent par exemple que la méritocratie scolaire ne prenne pas assez en considération les qualités alternatives au diplôme (Tenret, 2008). Attachés au principe de mérite (« quand on veut, on peut »), ils contestent cependant le pouvoir que possède l'école et ses classements sur l'entrée dans l'emploi. Pour eux, c'est ce que l'on a démontré pratiquement qui compte, d'où l'importance, affirmée à de multiples reprises dans les entretiens, de valoriser les expériences (même les plus petites) dans le CV. Ces manières d'être et de raisonner, en partie incompatibles avec la culture scolaire *stricto sensu* – c'est d'ailleurs pour cela que les formations techniques occupent une place à part dans le système d'enseignement – rentrent cependant en résonance avec les exigences de la recherche d'emploi. Le « petit » diplôme en termes de prestige scolaire devient « grand » en termes de résultat d'insertion professionnelle précisément car il permet une adaptation spontanée à l'univers de la recherche du premier emploi. Les formations anti-scolaires engendrent des systèmes de raisonnements et de comportements proches des

attentes de l'emploi. Dès lors, dans le cas de l'insertion prévisible, il apparaît clairement que les dispositions acquises en formation sont un atout dans le processus de déscolarisation et donc, une ressource à l'insertion professionnelle.

L'insertion entravée correspond à un type de rapport à l'emploi dans lequel l'insertion professionnelle n'est pas initialement anticipée. Les jeunes sortent de cursus académiques, le plus souvent littéraires, desquels les préoccupations professionnelles sont formellement absentes. Le conflit des logiques scolaires et professionnelles n'est alors jamais aussi éclatant. Le cadre institutionnel du système d'études généraliste est plus faible (chapitre 3). C'est donc par l'intermédiaire de mécanismes d'imprégnation latents, plus que par des rites d'institution, que ces formations provoquent chez les jeunes un attachement à la forme scolaire. Ceux qui y réussissent voient confirmé le principe méritocratique scolaire et l'adoptent en partie. La croyance en la force du diplôme est ainsi beaucoup plus présente chez les jeunes de ces formations. Ils font par exemple, au départ, une place excessive à la formation dans le CV, trahissant ainsi la priorité qu'ils donnent au diplôme sur les expériences extra-scolaires. Les spécialités littéraires de l'université sont également encore tenues à l'écart de l'objectif de professionnalisation de leurs cursus (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011). Les contenus d'enseignement y restent très centrés sur eux-mêmes et sur la perpétuation du cœur de savoirs théoriques de la discipline. La prise en compte récente d'éléments de professionnalisation répond d'ailleurs plus à des commandes politiques qu'à des évolutions naturelles de ces formations⁸⁵ ; son efficacité peut être mise en doute, tant elle semble rencontrer la résistance des acteurs⁸⁶. Dès lors, l'entrée dans la recherche d'emploi nécessite une adaptation plus lente, qui passe par la destruction de certaines habitudes héritées de leurs années d'études. Les premiers moments, les comportements typiques de l'élève resurgissent dans la recherche d'emploi. Ainsi Hervé a-t-il envoyé sans distinction son dossier de candidature à plusieurs dizaines d'entreprises susceptibles de le

85 Dans le cadre de la LRU, les formations doivent intégrer aux cursus de licence des enseignements professionnalisants.

86 La dénonciation de la remise en cause des missions traditionnelles de l'université et de l'identité professionnelle des universitaires sont présentés comme des obstacles à l'acceptation de la réforme (Agulhon *et al.*, 2012). D'une façon semblable, Dumoulin et Filhon (2011) montrent quelles ont été les résistances à la mise en place du DEUG au début des années 1970, dont l'ambition politique était déjà de professionnaliser l'université. Mais, « au sortir de cette réforme pédagogique, les bouleversements opérés ne semblent pas majeurs (...). L'analyse sociohistorique d'un tel processus montre que la formulation d'un projet politique ne suffit pas à en faire une réalité, que sa mise en œuvre (...) se confronte à des résistances disciplinaires » (p.189). Avec le recul historique nécessaire, il faudra de la même manière juger de l'efficacité de la LRU pour ce qui concerne l'objectif de professionnalisation des contenus.

recruter ; ainsi Caroline réclamait-elle des modèles de CV afin de pouvoir construire le sien ; ainsi Céline a-t-elle lu des livres théoriques sur la recherche d'emploi, avant de commencer à la concevoir comme une pratique. Dans ces comportements, on reconnaît les habitudes du bon élève, toujours tenté de ramener les exigences de l'insertion professionnelle à des consignes d'un exercice scolaire. Leur bonne volonté, comme les multiples petites erreurs d'identification aux principes de la recherche d'emploi dont ils font preuve, moins que de les rapprocher des attentes de l'insertion professionnelle témoignent plutôt du fossé qui séparent les deux mondes, scolaire et professionnel. Le processus de déscolarisation est donc ici plus nécessaire et moins immédiat et se présente comme un impératif préalable à l'insertion.

Le dernier type de rapport à l'emploi, l'insertion refusée, joue également à sa manière le conflit des logiques de formation avec les logiques de l'emploi. Les formations des jeunes de ce troisième type renferment les éléments d'une contestation de la forme conventionnelle d'entrée dans l'emploi. Les filières littéraires et artistiques, et dans une autre mesure, les formations « alternatives » à l'ordre marchand (l'IUT action humanitaire ou le master développement durable dont sont issus deux jeunes de notre échantillon), ouvrent un répertoire de repères critiques à l'égard de l'insertion professionnelle. La critique artiste est aussi rendue possible par le fait que les jeunes se destinent à une insertion sur des segments bien particuliers du marché du travail (dans le secteur associatif ou artistique). Or, le marché du travail artistique tolère les dissidences assumées, voire les valorise. La structure de concurrence sur ce marché est de type monopolistique (Menger, 2002), et la capacité à se distinguer, à se rendre indispensable par son originalité, est dès lors décisive. Les jeunes adoptent alors une critique de l'institution précisément parce qu'ils savent qu'elle peut-être valorisée dans le contexte bien particulier de leur domaine d'emploi. Par exemple, Jérémie (master de développement durable) s'est présenté en *tee-shirt* à un entretien d'embauche pour une association de protection environnementale. Loin de le desservir, ce type de comportement est en réalité en relative conformité avec les attentes de ce secteur d'activités. Cependant, de fait et par définition, les places sur le marché monopolistique sont rares. Les jeunes sont ainsi plutôt voués à une insertion sur des segments beaucoup plus concurrentiels du marché du travail, c'est-à-dire des espaces où les procédures d'insertion s'expriment dans les mêmes termes que dans les secteurs d'activité

les plus banals. Le monde de l'art est en fait un monde éclaté (Becker, 1982), et derrière la figure de l'artiste qui se donne à l'activité de création, il existe tout un ensemble de petits métiers, plus routiniers et plus standardisés, sur lesquels les jeunes finissent par se rabattre. C'est en ce sens que se noue une tension entre la socialisation scolaire (au principe de singularité) et les possibilités effectives des jeunes (insertion sur un marché concurrentiel, poursuite d'un emploi routinier). Dans cette expérience de l'insertion professionnelle, la déscolarisation correspond alors à une normalisation des attentes, à une conformation à un modèle banal et classique d'insertion, contre les ambitions singularistes formées en cours d'études.

On comprend donc dans l'évidence que la distinction entre ces trois types de rapport à l'insertion professionnelle, qui confirme par ailleurs d'autres typologies sur le sujet (Brown et Hesketh, 2004)⁸⁷, se cristallise autour d'un enjeu décisif : la capacité des étudiants à se déscolariser. La diversité des manières dont s'agencent, se prolongent ou se contredisent les logiques scolaires et professionnelles dans l'expérience des jeunes est patente. Elles renvoient à des figures distinctes de l'insertion. Il existe donc, et c'est là un des résultats majeurs de notre travail, un fort emboîtement des systèmes d'études et des types de rapport à l'insertion professionnelle. À chaque fois, l'expérience scolaire influence le rapport à l'emploi des jeunes, facilitant ou au contraire freinant l'adaptation et l'adhésion aux règles de l'insertion professionnelle. À diverses occasions, les séances d'observation dans les ateliers de formation à la recherche d'emploi ont montré qu'une même consigne pouvait être comprise différemment selon le système d'études d'appartenance des individus. Le principe de valorisation des compétences dans le CV a été, par exemple, saisi comme un moyen de mettre en avant des expériences professionnelles, mêmes modestes, chez les jeunes issus des formations supérieures courtes (système d'études adéquationniste) ; il était moins distingué des connaissances et plus conçu comme une paraphrase professionnelle de celles-ci pour les jeunes du système d'études généraliste. Les systèmes d'études fonctionnent donc bien comme des systèmes de ressources et de contraintes pour les jeunes et déterminent en partie le type d'entrée dans l'emploi.

87 Brown et Hesketh (2004) distinguent les « joueurs » (*players*), qui saisissent l'épreuve de l'entrée dans l'emploi comme un jeu en soi et qui mettent en place des moyens propres pour réussir, des « puristes » (*purists*), qui croient en eux, en leurs compétences personnelles et qui pensent qu'elles finiront par être valorisées pour elles-mêmes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il y a plusieurs jeunesses, et la jeunesse diplômée n'est pas la plus à plaindre. Les sortants de l'enseignement supérieur s'insèrent dans de bien meilleures conditions que les autres jeunes. Le taux de chômage des diplômés du supérieur, trois ans après la sortie de formation initiale, est trois fois inférieur à celui des non-diplômés. Parmi ceux qui se sont insérés, 70% des jeunes diplômés occupent un emploi stable, contre à peine 40% des sans-diplômés. L'effet du niveau de diplôme est donc discriminant dans *l'accès* à l'emploi, mais aussi dans la *qualité* des emplois occupés.

Il est cependant nécessaire de rappeler les trois objections que cette thèse s'est proposée d'apporter à cet optimisme. Premièrement, l'idée selon laquelle il serait bon de poursuivre ses études parce que les diplômés ont de meilleures conditions d'emploi que les non-diplômés a quelque chose de la croyance autoprohétique. En effet, la poursuite d'études généralisée rend en elle-même l'absence de diplôme très pénalisante. La situation des 150 000 jeunes qui sortent chaque année sans diplôme du système éducatif n'est pas seulement dramatique parce qu'elle implique une absence de référents culturels ou de compétences fondamentaux chez eux. Elle l'est aussi parce que ces jeunes sont en concurrence pour l'emploi avec le reste de leur cohorte qui est, quant à lui, diplômé. La généralisation des diplômes renforce donc la segmentation entre diplômés et non-diplômés et contribue à la *rentabilité relative* du diplôme sur l'absence de diplôme. Cela ne signifie pas pour autant que la *rentabilité absolue* du diplôme progresse. Pour le savoir, il faudrait avoir recours à une autre mesure qui consiste à comparer les résultats d'insertion d'une génération non-diplômée (les cohortes sorties de l'enseignement supérieur avant sa démocratisation) avec ceux d'une génération diplômée (les cohortes sorties après). Ce travail statistique, mené en particulier en France par Eric Maurin, est acrobatique : on dispose de données très agrégées et les conclusions ne sont pas claires. L'hypothèse selon laquelle, par un effet pervers de la démocratisation, on assiste à la baisse de la valeur des diplômes ne peut donc pas être

écartée. En tout état de cause, elle n'est à tout le moins pas incompatible avec l'augmentation de l'écart entre diplômés et non-diplômés.

Deuxièmement, quand on compare diplômés et non-diplômés, on « substantialise » la catégorie de « diplômés ». On suppose implicitement qu'elle est suffisamment homogène pour qu'elle soit étudiée en bloc. En réalité, nous avons montré qu'il existe de fortes disparités d'insertion professionnelle chez les diplômés. Les performances d'insertion chez les étudiants universitaires peuvent, à niveau de diplôme égal, varier du simple au double selon la spécialité de la formation. Ainsi, à même niveau de diplôme, les diplômés des formations littéraires de l'université ont près de deux fois moins de chances de s'insérer dans un emploi de qualité que les scientifiques. Alors que l'on ne raisonne souvent qu'à partir du niveau de diplôme des individus, il apparaît que la spécialité agit autant dans la détermination d'une insertion professionnelle réussie. Par conséquent, il n'est pas justifié d'appliquer aveuglément une recommandation de poursuite d'études à tous les individus. L'optimisme sur le sort des diplômés en général ou en moyenne n'est pas injustifié ; ce qui paraît moins légitime, c'est d'en déduire qu'il peut être généralisé à toutes les sous-catégories de diplômés. Il existe vraisemblablement des effets d'inflation scolaire *locaux*, situés dans certains compartiments précis de l'enseignement supérieur. C'est à partir de ce constat que s'est justifiée à nos yeux la nécessité de distinguer des types de formations supérieures en fonction de leur professionnalisation, ainsi que des types de rapport à l'insertion professionnelle en relation avec la formation suivie par l'étudiant. Nous y revenons par la suite dans cette conclusion.

Troisièmement, l'optimisme porté sur la situation des jeunes diplômés repose sur une analyse objective des conditions d'insertion. Celle-ci, par nature, ne prend pas en compte la perception qu'ont ces jeunes de leur situation. En particulier, en n'étudiant les conditions d'emploi que de l'extérieur, on manque ce qui fait la spécificité de ce public : la formulation de ses difficultés en termes d'injustice *ressentie*. L'élévation dans la hiérarchie des diplômes s'accompagne d'une augmentation des aspirations sociales. Plus ambitieux, plus sensibles aussi à la juste récompense de leurs efforts scolaires, les jeunes diplômés ont plus de chances d'être déçus ou frustrés. Chaque année d'études supplémentaire apporte avec elle une probabilité plus forte de se déclarer déclassé. Par le paradoxe bien connu de la frustration relative, des opportunités objectives d'emplois meilleures ne sont donc pas le synonyme d'une acceptation par les individus de leur condition. De plus, qu'il s'exprime par

un ressentiment sourd ou par la critique ouverte, le sentiment d'injustice des jeunes diplômés finit par se transformer en une contestation plus large du sort fait à la génération sacrifiée toute entière. En fait, quelle que soit la réalité « objective » des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés, il est impossible de ne pas voir qu'elles cristallisent des déceptions qui se situent au-delà de leur périmètre, des déceptions de toute une génération. La figure du jeune diplômé sans emploi devient un emblème de la « génération sacrifiée » et ne peut, à ce titre, être négligée. Il ne faut pas oublier que la révolte de la jeunesse, dans l'histoire, provient d'abord des jeunes les plus instruits, pourtant toujours mieux lotis que leurs partenaires de génération. Même si les conditions de la révolte ne semblent pas réunies aujourd'hui, il apparaît opportun de ne pas s'arrêter aux constats objectifs et de prendre en considération les expressions subjectives de l'injustice ressentie par les jeunes diplômés.

Qu'il nous soit permis, ici, de présenter les principaux résultats de cette recherche et de montrer que, par-delà leur diversité apparente, par-delà la pluralité des significations que l'on pourrait leur attribuer *a priori*, ils convergent tous vers un même constat : celui de *la prégnance de l'assignation professionnelle dans le système français de relation formation-emploi*. Les enquêtes comparatives internationales insistent bien sur le caractère très séquencé de la jeunesse en France (Van De Velde, 2008 ; Verdier, 2010 ; Charles, 2013). Les parcours des jeunes français suivent une chronologie assez rigide, faite d'une période d'études, puis de l'insertion professionnelle et enfin de l'entrée dans l'emploi, alors que ces différents temps de la jeunesse se dilatent ou se contractent, se superposent ou se prennent dans le désordre dans d'autres contextes nationaux. Evidemment, les parcours des jeunes français se complexifient, en particulier à cause des difficultés d'insertion professionnelle qu'ils rencontrent après l'obtention du diplôme. La succession des enquêtes Génération du Cereq montre qu'avec le durcissement de la conjoncture, les parcours suivent une forme moins linéaire. Néanmoins, ce modèle reste plus valable en France qu'ailleurs. Les études sont guidées par une finalité d'emploi qui implique un cloisonnement des temps d'études et professionnel.

C'est là un point important de notre travail : ce cloisonnement des études et de l'insertion professionnelle, qui se lit dans la faiblesse du salariat étudiant en France comme dans celle de la formation continue et des reprises d'études (Verdier, 2008), ne doit pas être

compris comme une distance des études à l'objectif d'insertion professionnelle. Ce n'est pas parce que les études et l'emploi ne se superposent pas dans le temps que les premières n'ont pas pour fonction de préparer au second. Au contraire, l'insertion professionnelle est un enjeu puissant des études et c'est précisément pour cette raison que la norme veut qu'elles ne soient pas contrariées par de petites expériences professionnelles. L'insertion professionnelle est donc repoussée, en France, après l'obtention du diplôme, ce dernier étant conçu et vécu comme un préalable nécessaire à l'emploi. De manière plus troublante, Charles montre que « l'insertion professionnelle », définie comme la période de recherche d'un premier emploi après l'obtention du diplôme, ne fait sens qu'en France (Charles, 2013). L'existence d'un temps interstitiel entre les études et l'emploi exclusivement consacré à la recherche d'emploi ne s'observe pas ailleurs. En Suède, les jeunes poursuivent généralement leurs études tout en occupant un emploi. Il leur arrive même d'interrompre plusieurs années leurs études pour s'y investir intensément. Ils reviennent fréquemment aux études par la suite, dans le cadre de la formation continue. En cela, ce que nous nommons « l'insertion professionnelle » ne prend pas comme en France la forme d'un sas entre études et emploi stable : elle est intégrée au temps des études. En Angleterre, parce que la structure du marché du travail est moins rigide, notamment pour les *outsiders*, et parce que l'entrée dans un premier emploi est moins lue par les diplômés qu'en France au travers de la logique de l'honneur, les jeunes acceptent une prime insertion dans des emplois en dessous de leur niveau de compétence. Charles relève en cela une préférence anglaise pour le déclassement sur le chômage d'insertion. Là encore, l'insertion professionnelle n'est pas, comme en France, un « âge de la vie » (Lima, 2008) à part entière.

C'est donc une singularité française : l'insertion professionnelle possède en France une vraie consistance et se présente comme un enjeu clair de la jeunesse. Cette logique du « placement » peut se lire transversalement dans cette thèse au travers de trois thèmes évoqués : l'injonction institutionnelle au placement ; la pression, souvent implicite et involontaire des proches ; l'idéal statutaire sur le marché du travail.

L'injonction institutionnelle au placement

Si l'objectif de professionnalisation domine les parcours d'études en France, il est à noter que sa mise en application diffère selon les formations. À partir de données

statistiques relatives à l'encadrement pédagogique mais aussi à la finalisation professionnelle des différentes formations supérieures, nous avons identifié deux régimes d'études : le régime adéquationniste et le régime généraliste. Le premier se caractérise par une certaine sélection des publics, *de jure* ou de fait, une intégration universitaire plus forte (temps de travail consacré aux études, présence sur le lieu d'études...), un objectif de professionnalisation affiché (présence de stage dans le cursus). Il renvoie typiquement aux filières courtes de l'enseignement supérieur, mais aussi, dans une certaine mesure, aux formations scientifiques de l'université. Le système généraliste est en revanche un système de masse, faiblement intégré et dont l'objectif de professionnalisation est apparemment secondaire (choix des étudiants faiblement motivé par les débouchés). Ce régime d'études est représenté principalement par les formations littéraires de l'université. Nous avons montré que la nature de la professionnalisation des étudiants n'était pas la même dans l'un et l'autre de ces deux systèmes. Dans le système adéquationniste, la formation prend en charge l'objectif d'insertion professionnelle. Elle vise à l'acquisition de compétences professionnelles par les étudiants et développe des dispositifs d'entrée dans l'emploi avant la sortie du diplôme. Au contraire, dans le système généraliste, les jeunes accèdent à des compétences plus larges et moins finalisées, et il leur revient de définir leur champ d'application professionnelle.

Les formations littéraires de l'université ont souvent été analysées de manière péjorative, sur le modèle du dilettantisme, par exemple. Dans ce cadre, les études littéraires sont perçues comme plus distantes à l'égard de l'objectif d'emploi. Ainsi, la professionnalisation apparaîtrait moins pressante, moins directe dans le cas du régime généraliste que dans celui du régime adéquationniste, et l'on serait tenté de penser les formations littéraires comme une exception à la règle de l'assignation professionnelle censée régir notre système d'enseignement supérieur. Il n'en est rien. Les deux régimes ont certes des modes de professionnalisation différents, mais à l'issue de notre travail, il ne fait pas de doute que la pression au placement est au moins aussi forte dans les filières littéraires de l'université que dans les autres formations supérieures, pourtant apparemment plus professionnalisées. Nous montrons que le projet professionnel se présente comme l'équivalent pour le régime généraliste de l'adéquation de fait dans le régime adéquationniste. La contrainte à la définition du projet professionnelle est plus aiguë dans les formations littéraires. Elles sont touchées en priorité par les dispositifs d'aide à la

construction du projet professionnel. De manière moins explicite mais non moins contraignante, les étudiants sont régulièrement amenés à justifier leurs choix d'études en fonction d'un projet d'avenir : telle étudiante qui demande une réorientation après sa L1, tel étudiant qui soutient son mémoire de L3, telle étudiante qui souhaite entrer en M2... Les étudiants littéraires sont constamment renvoyés à une norme de projection qui rend illégitime le fait de poursuivre des études pour elles-mêmes, sans but extérieur, sans cible professionnelle. Ainsi, qu'elle soit affichée ou non, qu'elle soit organisée par l'institution ou non, la professionnalisation des étudiants reste un objectif prioritaire des formations de l'enseignement supérieur.

Le rôle des proches

Le mode de financement des études passe principalement en France par la famille, ou par l'aide étatique qui transite par elle. Dans les pays scandinaves, les bourses étatiques universelles attribuées directement aux étudiants participent majoritairement au financement des études, quand en Angleterre, le système des prêts à remboursement contingent au revenu constituent la ressource principale (Charles, 2012). On a peu insisté sur la dimension *relationnelle* de ce mode de financement privilégié qu'est la famille en France. Dans les pays scandinaves ou en Angleterre, l'étudiant poursuit ses études soit grâce à l'aide anonyme de la collectivité, soit grâce à ses propres revenus futurs : le financement des études est donc dans les deux cas indépendant des relations sociales directes de l'étudiant. En France, au contraire, la question du financement des études possède une charge morale évidente, celle couramment induite par le don. Parce qu'il reçoit l'aide gracieuse de ses parents, l'étudiant est engagé, est tenu à un contre-don, qui peut parfois même être contractualisé : les parents veulent bien payer les droits d'inscription, le logement et les dépenses alimentaires si l'étudiant conduit ses études sérieusement et réussit ses examens. À la différence du cas danois ou anglais, l'étudiant français, parce qu'il a recours au financement familial, contracte donc une forme de dette qui se solde en devoir de réussite dans les études et dans l'insertion professionnelle.

Généralement, la pression familiale n'est pas explicite. Les entretiens montrent qu'elle prend plutôt la forme de questions naïves et bienveillantes de parents soucieux de l'épanouissement de leurs enfants. Elle peut aussi prendre la forme de l'autocensure : après

ses études et une première période de recherche d'emploi infructueuse, se disant « désœuvré » et « sans projet », un étudiant n'osait plus demander à ses parents de lui payer un logement ; il est retourné vivre chez eux, tant il lui semblait illégitime de leur réclamer cette aide financière. La question de la dette morale des jeunes s'aiguise en effet avec la sortie des études. Dans la recherche du premier emploi, les jeunes perdent souvent la possibilité de « donner le change ». Il est difficile de faire valoir ses résultats quand ceux-ci interviennent irrégulièrement, non après chaque session d'examens, mais au gré des opportunités d'emploi. Par cet aspect, l'insertion professionnelle est souvent présentée par les jeunes comme un moment d'angoisse, fait d'incertitude et d'incapacité à s'assumer.

Pour prolonger une forme de liberté étudiante après la sortie des études, nous avons vu que les jeunes de l'insertion refusée n'hésitent pas à occuper des « petits boulots » – d'ailleurs en contradiction avec leurs idéaux d'insertion – afin de trouver un recours alternatif à l'aide financière parentale. Mais ces initiatives sont mal comprises par l'entourage et la pression familiale ramène le plus souvent les jeunes vers une recherche d'emploi plus classique. Ainsi, la relation aux parents n'est évidemment pas neutre dans la conduite des études et dans l'insertion professionnelle. L'importance du financement familial dans l'expérience de la jeunesse française participe donc d'une manière moins anecdotique qu'il n'y paraît à la logique de placement.

L'idéal statutaire sur le marché du travail

Le marché du travail français est très segmenté et, par conséquent, il apparaît défavorable aux nouveaux entrants (Lefresne, 2003). Ce phénomène ne se vérifie pas pour tous les jeunes : nous avons montré, dans le cas de l'expérience de l'insertion prévisible, que les jeunes issus des formations supérieures professionnalisantes s'insèrent sur des marchés peu concurrentiels et disposent de ressources relationnelles leur permettant l'accès à l'emploi. Dans ce cas, les études sont un premier espace de socialisation professionnelle, au double sens d'intériorisation des règles attendues dans la communauté professionnelle, mais également d'acquisition d'un réseau de relations utiles à l'insertion. L'insertion professionnelle de ces jeunes se fait non sur des marchés ouverts et concurrentiels, mais dans des communautés, des « cliques », pour reprendre un terme consacré dans l'analyse de réseaux, dans lesquelles le parrainage devient le mode d'accès à l'emploi principal. Pour la

majorité des jeunes diplômés néanmoins, et nous l'avons observé dans le cas de l'insertion entravée, l'insertion professionnelle est soumise à une régulation concurrentielle et les relations nouées pendant les études semblent généralement inopérantes au moment de la recherche du premier emploi.

Malgré la logique concurrentielle, l'idéal statutaire domine et l'on observe peu de trajectoires d'insertion dans des emplois situés en dessous du niveau de qualification scolaire des jeunes. Dans l'insertion entravée, les jeunes définissent clairement l'insertion professionnelle comme l'accès à un emploi stable dans le domaine d'études, dont les responsabilités et le salaire doivent être à la hauteur de leurs qualifications. Cet idéal d'insertion est lié à une forte valorisation de la certification scolaire : il n'est pas concevable, au départ, de subir un déclassement à l'insertion. Le schéma de pensée qui guide les jeunes est celui d'une logique de statuts, d'une logique de places : à chaque place scolaire doit correspondre une place professionnelle. La logique statutaire est exprimée dans des termes quelque peu différents dans l'insertion refusée. Il s'agit là, pour des jeunes plus souvent issus de formations culturelles et artistiques, de valoriser plutôt la singularité de leur talent. Quoi qu'il en soit, ils n'admettent pas non plus l'idée d'un premier emploi « bas », précisément parce qu'il ne correspond pas à la place sociale qu'ils s'étaient imaginés occuper. C'est même une des motivations essentielles de leur refus de s'insérer. La posture de refus est en cela très intéressante : elle n'est pas anémique et nous dit beaucoup sur la norme anxigène du placement. Cette dernière oblige les jeunes à s'insérer, mais dans des emplois qui respectent une certaine honorabilité. En retour, dans les représentations des jeunes, l'insertion est donc *tout à la fois désirée et redoutée*. Le refus de l'insertion ne signifie pas l'indifférence à l'insertion ; bien au contraire, l'insertion professionnelle étant chargée d'un tel enjeu statutaire, elle inspire parfois chez les jeunes une forme d'évitement.

Nous évoquons en introduction la contradiction apparente entre les aspirations de la jeunesse à faire de ce moment de la vie un « moratoire », une « parenthèse biographique », un temps de découverte d'une part et la pression au placement d'autre part. En réalité, il semble que ces deux aspects appartiennent bien à un même système. Ils sont tous deux les symptômes d'une configuration bien particulière de la relation études-emploi en France. Les étudiants et les jeunes diplômés français savent ce que l'insertion professionnelle réserve d'enjeu ; ils comprennent, par les nombreuses stimulations

institutionnelles, le caractère décisif qu'elle possède. Une large part des comportements de diffèrent que l'on a pu observer renvoient donc moins au dilettantisme étudiant qu'à la crainte et au déni de l'épreuve sociale cruciale de l'insertion professionnelle.

Au terme de cette thèse, il convient de comprendre les comportements conformes, les bonnes volontés entravées ou les postures de refus dans un même cadre. Malgré leurs différences, les attitudes des jeunes face à l'insertion professionnelle paraissent toutes à leur manière rentrer en cohérence avec le système de relation formation-emploi adéquationniste français. Ces constats posent la question de la construction de l'expérience de la jeunesse en France, et en particulier celle de l'acquisition de l'autonomie des jeunes. Si l'entrée dans la vie d'adulte est, en France, particulièrement crispée sur la nécessité de s'établir, elle semble fabriquer au contraire des comportements d'acharnement scolaire ou d'évitement des responsabilités professionnelles qui s'opposent en partie à cet idéal de placement. D'autres expériences étrangères, qui décloisonnent les temps d'études et d'emploi, qui proposent des solutions pour l'indépendance financière des jeunes, qui valorisent les parcours d'études non linéaires, favorisent probablement une forme d'acquisition de l'autonomie des jeunes plus progressive, et, peut-être aussi, plus harmonieuse.

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham Y.-M. (2007), « Du souci scolaire au sérieux managérial, comment devient-on un HEC ? », *Revue française de sociologie*, vol. 48, p.37-66.
- Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école ? La valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Economie et statistique*, n°134, p.7-26.
- Aghion P. et Cohen E. (2004), *Education et Croissance*, rapport du CAE, Paris, La documentation française.
- Akerlof G. (1970), « The Market for Lemons: Quality Uncertainty and the Market Mechanism », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 84, p.488-500.
- Albouy V. et Tavan C. (2007), « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *Economie et statistique*, n°410, p.3-22.
- Algan Y. et Cahuc P. (2007), *La société de défiance*, Paris, Éditions de la rue d'Ulm.
- Aubry C. et Dauty F. (2004), « Professionnalisation du supérieur, dynamique des emplois, hausse du niveau d'éducation des jeunes : le cas de la banque », *Education et formation*, n°67, p. 117-127.
- Baker W. (1984), « Social Structure of a National Securities Market », *American Journal of Sociology*, vol.89, p.775-811.
- Balazs G. (1993), « L'occupationnel », in Bourdieu P., *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bantigny L. (2007), *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesses en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard.

- Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz H. et Establet R. (1981), *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro.
- Baudelot C. et Glaude M. (1989), « Les diplômés se dévalorisent-ils en se multipliant ? », *Economie et statistique*, n°225, p.3-16.
- Baudelot C. et Gollac M. (1997), « Le salaire du trentenaire, question d'âge ou de génération ? », *Economie et Statistique*, n°304, p.17-35.
- Baudelot C. et Establet R. (2000), *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil.
- Bauer M. et Bertin-Mouroit B. (1995), « La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites : la stabilité du modèle français », in Suleiman E. et Mendras H., *Le recrutement des élites en Europe*, Paris, La découverte, p.48-63.
- Bautier E., Charlot B. et Rochex Y. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Beaud S. (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales, plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, n°35, p.226-257.
- Beaud S. (2002), *80% au bac... et après ?*, Paris, La découverte.
- Beaud S. et Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- Becker G. (1964), *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago.
- Becker H. (2006), *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- Béduwé C. et Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Economie et statistique*, n°378-379, p.55-83.
- Béduwé C., Fourcade B. et Giret J.-F. (2009), « De l'influence du parcours de formation sur l'insertion : le cas des diplômés scientifiques », *Formation-Emploi*, n°106, p.5-22.
- Béduwé C. et Giret J.-F. (2011), « Mismatch of Vocational Graduates : What Penalty on French Labour Market ? », *Journal of Vocational Behaviour*, vol.78, p.68-79.

- Béduwé C. et Vincens J. (2011), « L'indice de concentration, une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation-Emploi*, n°114, p.5-24.
- Beffy M., Fougère D., Maurel A. (2012), « Choosing the Field of Study in Post-Secondary Education: Do Expected Earnings Matter ? » , *The Review of Economics and Statistics*, vol.94, p.334-347.
- Bils N. et Klenow P. (2000), « Does Schooling Cause Growth ? » , *The American Economic Review*, vol.90, p.1160-1183.
- Bodin R. et Millet M. (2011), « L'université : un espace de régulation » , *Sociologie*, vol. 2, p.225-242.
- Bodin R. et Orange S. (2013), *L'université n'est pas en crise ! Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Paris, Ed. Du Croquant.
- Boltanski L. et Chiapello, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Borras I. (2012), « Mesurer pour classer, indicateurs d'insertion et classement des universités » , *Net.doc* n°92.
- Borras I. et Bosse N. (2014), « Le revenu d'autonomie pour les diplômés du supérieur : un premier pas vers une réforme du soutien financier vers la jeunesse ? » , *Formation-Emploi*, n°126, p.119-136.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. (2005 [1968]), *Le métier de sociologue*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1978), « Classement, déclassement, reclassement » , *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, p.2-22.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'état*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1992), *Les règles de l'art*, Paris, Seuil.

- Bourdon J., Giret J.-F. et Goudard M. (2012), « Peut-on classer les universités à l'aune de leurs performances d'insertion ? », *Formation-Emploi*, n°117, p. 89-110.
- Bozon M. et Chamboredon J.-C. (1980), « L'organisation sociale de la chasse en France et la signification de la pratique », *Ethnologie française*, n°1, p.65-88.
- Breen R. (dir.) (2004), *Social mobility in Europe*, Oxford, New York, Oxford University Press.
- Bressoux P., Coustère P., Leroy-Audouin C. (1997), « Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation », *Revue française de sociologie*, vol. 38, p.67-96.
- Brown P. et Hesketh A. (2004), *The Mismanagement of Talent, Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford University Press.
- Brucy G. (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin.
- Cahuc P., Carcillo S., Galland O., Zylberberg A. (2011), *La machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse*, Paris, Eyrolles.
- Cam P. (2009), « La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins », in Gruel L., Galland O., Houzel G., *Les étudiants en France*, Rennes, PUR.
- Carneiro, P., Hansen, K., et Heckman, J. (2003), « Estimating Distributions of Treatment Effects with an Application to the Returns to Schooling and Measurement of the Effects of Uncertainty on College Choice », *International Economic Review*, vol.44, p.361-422.
- Cartron D., Burnod G. et Pinto V. (2000), « Etudiants en *fast-food* : les usages sociaux d'un petit boulot », *Travail et emploi*, n°83, p.137-156.
- Chabault V. (2007), « Entre le commerce et la culture, les pratiques de travail des vendeurs de livre de la Fnac », *Sociétés contemporaines*, n°67, p.27-45.
- Chabault V. (2010), *La Fnac, entre commerce et culture*, Paris, PUF.

- Chamboredon J.-C. Et Prévot J., « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différencielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, p.295-335.
- Champagne P. (2002), *L'héritage refusé*, Paris, Seuil.
- Chardon O. et Estrade M.-A. (2007), *Les métiers en 2015*, rapport du groupe CAS-DARES « Prospective des métiers et des qualifications », Paris, La Documentation française.
- Charles N. (2013), *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en France, en Angleterre et en Suède*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Bordeaux Segalen.
- Charles N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, vol.56, p.320-341.
- Chartier R. (1982), « Espace sociale et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVIIIe siècle », *Annales*, vol. 37, p.389-400.
- Chartier R. (2000), *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil.
- Chauvel L. (1998a), *Le destin des générations*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Chauvel L. (1998b), « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n°66, p.5-36.
- Chauvel L. (2004), « L'école et la déstabilisation des classes moyennes », *Education et sociétés*, n°14, p.101-118.
- Chauvel L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, coll. La république des idées.
- Chauvel L. (2010), « Génération et déclassement systémique, le diagnostic des années 2010 », nouvelle préface du *Destin des générations*, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- Convert B. (2006), *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris, Liber.

- Cordazzo P. (2011), « Choix d'orientation, quelles réalités ? », in Galland O., Verley E. et Vourc'h R., *Les mondes étudiants*, Paris, La Documentation Française.
- Cordazzo P. et Tenret E. (2011), « L'économie étudiante », in Galland O., Verley E. et Vourc'h R., *Les mondes étudiants*, Paris, La Documentation Française.
- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Cousin O. et Rui S. (2010), *L'intervention sociologique, histoire(s) et actualité d'une méthode*, Rennes, PUR.
- Curtis M. (1962), « The Alienated Intellectuals of Early Stuart England », *Past and Present*, n°23, p.25-43.
- David P.-A. et Foray D. (2002), « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue internationale des sciences sociales*, UNESCO, n°171, p.13-28.
- Davies J. (1962), « Toward a Theory of Revolution », *American Sociological Review*, vol. 27, p.5-19.
- De Singly F. (2008), « Préface : les jeunesses du monde moderne », in Stellingner A., *Les jeunesses face à leur avenir. Une enquête internationale*, Paris, Fondation pour l'Innovation Politique, p.5-15.
- De Singly F. (2012), « Être en couple, sans se prendre la tête », *Sciences Humaines*, n°234.
- Delès R. (2013a), « Le niveau des diplômés est-il toujours une garantie ? », *Agora débats/jeunesses*, n°65, p.37-50.
- Delès R. (2013b), « Une typologie des expériences de l'insertion professionnelle est-elle condamnée à être statique ? », in Berthet T. et al., *À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique*, Relief, n°42, Cereq, p.25-37.
- Delsaut Y. (1970), « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *Revue française de sociologie*, vol. 11, p.45-64.
- Demazière D. (1992), *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Lille.

- Demazières-Berlie C. (1999), « La sélection à l'entrée de l'IUT : réputation, réalité et effets », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°28, p.563-582.
- Di Paola V. et Moullet S. (2012), « Peut-on en finir avec le déclassement ? », *Formation-Emploi*, n°118, p.83-101.
- Di Prete T.A. et Eirich G.M. (2006), « Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality », *Annual Review of Sociology*, vol. 32, p.271-297.
- Draelants H. (2010), « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, vol. 1, p.337-356.
- Dubet F. (1987), *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- Dubet F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 35, p.511-532.
- Dubet F. (2000a), *Les inégalités multipliées*, Ed. de l'Aube.
- Dubet F. (2000b), « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, vol. 50, p.383-408.
- Dubet F. et Duru-Bellat (2000), *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet F. (2001), « Plaidoyer pour l'intervention sociologique », in Vrancken D. et Kutry O., *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck, p.89-110.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances*, Paris, Seuil, coll. La république des idées.
- Dubet F. (2005), « Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail », *Revue française de sociologie*, vol. 56, p.495-528.
- Dubet F., Caillet V., Cortéséro R., Mélo D., Rault F. (2006), *Injustices, l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.
- Dubet F. (2008), *Faits d'école*, Paris, EHESS.
- Dubet F., Duru-Bellat M. et Vérétoit A. (2010), *Les sociétés et leur école*, Paris, Seuil.

- Dubet F., Cousin O., Macé É., Rui S. (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Seuil.
- Dumoulin C. et Filhon A. (2011), « La création du DEUG : professionnaliser l'université », in Millet M. et Moreau G., *La société des diplômés*, Paris, La dispute, p.161-181.
- Durkheim É. (2014 [1938]), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil, coll. La république des idées.
- Duru-Bellat M. (2009a), *Le mérite contre la justice*, Paris, Les presses de Sciences-Po.
- Duru-Bellat M. (2009b), « La question du déclassement (mesure, faits, interprétation) », *Notes et documents de l'OSC*, n°1.
- Duru-Bellat M. et Meuret D. (2009), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Duvoux N. (2009), *L'autonomie des assistés, sociologie des politiques d'insertion*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Eckert H. (1999), « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Revue française de sociologie*, vol. 40, p.227-243.
- Ehrenberg A. (1991), *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.
- Ehrenberg A. (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- Erllich, V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- Esping-Andersen G. (1999), *Les trois mondes de l'État-providence*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante*, Paris, PUF.
- Felouzis G. et Sembel N. (1997), « La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de l'université de masse », *Formation-Emploi*, n°58, p.45-59.
- Fize M. (2007), *La livre noir de la jeunesse*, Paris, Presses de la Renaissance.

- Forgeot G. et Gautié J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Economie et statistique*, n°304, p.53-74.
- Fondeur Y. et Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Economie et Statistique*, n°378, p.85-104.
- Freeman R. (1976) « Overinvestment in College Training ? », *The Journal of Human Resources*, vol.10, p.287-311.
- Friedmann G. (1956), *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard.
- Galland O. (1990), « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, vol. 31, p. 529-551.
- Galland O., Cléménçon M., Le Gallès P., Oberti M. (1995), *Le monde des étudiants*, Paris, PUF.
- Galland O. (2009), *Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, A. Colin.
- Garcia S. (2010), « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.48-57.
- Gautié J. (1995), *Chômage des jeunes et politique active de l'emploi en France : du diagnostic à l'évaluation*, Thèse de doctorat de sciences économiques, Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne.
- Gayraud L., Simon-Zarca G. et Soldano C. (2011), « Universités : les défis de la professionnalisation », *Nef*, n°46.
- Girard A. et Bastide H. (1963), « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, vol. 18, p.435-472.
- Giret J.-F. (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », in Giret J.-F., Lopez A. et Rose J., *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La découverte, p.27-38.
- Giret J.-F. (2011), *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur des diplômés en question*, Rapport d'habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne/IREDU.

- Giret J.-F. et Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur », *Formation-emploi*, n°117, p.29-47.
- Givord P. (2005), « Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes », *Economie et statistique*, n°388-389, p.129-143.
- Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- Goldthorpe J.H. (2003), « The Myth of Education-based Meritocracy », *New Economy*, vol.10, n°4.
- Goux D., Maurin É., Pauchet M. (2001), « Fixed-term Contracts and the Dynamics of Labour Demand », *European Economic Review*, vol. 45, p.533-542.
- Goux D. et Maurin É. (1994), « Education, expérience et salaire : évolutions récentes et tendance de long terme », *Economie et prévision*, n°116, p.155-178.
- Granovetter M. (1974), *Getting a Job : A Study of Contacts and Carrers*, Chicago, University of Chicago Press.
- Grave B. (2010), « The Effect of Student Time Allocation on Academic Achievement », *Ruhr Economic Paper*, n°235.
- Grelet Y., Romani C. et Timotéo J. (2010), « Les étudiants des STS et des IUT », *Net.doc*, n°75.
- Gurr T. (1970), *Why Men Rebel*, Princeton University Press.
- Hartog J. (2000), « Overeducation and Earnings : where are we, where should we go ? », *Economics of Education Review*, vol. 19, p.131-148.
- Heckman J. et Klenow P. (1997), *Human Capital Policy*, Chicago, University of Chicago.
- Heckman J. (2003), « Some Brief Remarks on Life and Work of Jacob Mincer », *Review of Economics of the Household*, vol. 1, p.245-247.
- Heckman J. et Carneiro P. (2003), « Human Capital Policy », in Heckman J., *Inequality in America : what role for human capital policy ?*, Cambridge, MIT Press, p.12-28.

- Hugrée C. (2010), « Le capes ou rien ? Parcours scolaires, aspirations sociales et insertion professionnelle du haut des enfants de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.72-85.
- Ihl O. (2007), *Le Mérite et la République, essai sur la société des émules*, Paris, Gallimard, coll. NRF Essais.
- Iribarne P. D' (1989), *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil.
- Jackson M. (2006), « Personality Traits and Occupational Attainment », *European Sociological Review*, vol.22, p.187-199.
- Jackson M. (2007), « How far Merit Selection ? Social Stratification and the Labour Market », *The British Journal of Sociology*, vol.58, p.367-385.
- Jugnot S., Epiphane D. et Calmand J., *Les chiffres des lettres. L'accès à l'emploi des diplômés en lettres et sciences humaines*, Net.doc, Cereq, n°74.
- Kopel S. (2005), « Les sur-diplômés de la fonction publique », *Revue française de gestion*, n°156, p.17-34.
- Lahire B. (1997), *Les manières d'étudier*, Paris, La documentation française.
- Lamont M. (2002), *La dignité des travailleurs*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Lapeyronie D. et Marie J.-L. (1992), *Campus blues*, Paris, Seuil.
- Laval C., Vergne F., Clément P. et Dreux G. (2012), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.
- Le Rhun B., Minni C. (2012), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : évolution récente du chômage selon le niveau de diplôme », DEPP, *Note d'information* n°12.09.
- Lefeuvre S. (2009), *Entre souci d'insertion professionnelle et désir d'épanouissement intellectuel : la trajectoire d'étudiants d'AES et de LEA*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Bretagne occidentale.
- Lefresne F., *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte, 2003.

- Lemieux C. (2010), « Les jeunes diplômés en panne de révolte ? », *Alternatives économiques*, n°297.
- Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, vol. 1, p.37-58.
- Lemistre P. (2008), « Objectif de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes », *Net.Doc*, n°39.
- Lévy-Garboua L. (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 17, p.53-80.
- Lima L. (2008), « Le temps de la prime-insertion professionnelle : un nouvel âge de la vie », in A.-M. Guillemard, *Où va la protection sociale ?*, Paris, PUF, coll. Le lien social, p.49-67.
- Lopez A. (2004), « Les modes de stabilisation en emploi en début de vie active », *Economie et statistique*, n°378-379, p.105-128.
- Lucas R. (1988), « The Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, vol.22, p.3-42.
- Lucas S. (2001), « Effectively Maintained Inequality : Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, vol. 106, n°6, p.1642-1690.
- McCarthy J.D. et Zald M.N. (1977), « Ressource Mobilization and Social Movement : A Partial Theory », *The American Journal of Sociology*, vol.82, p.1212-1241.
- Maillard F. (2012), *Former, certifier, insérer : effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR.
- Mankiw G., Romer D. et Weil D. (1992), « A Contribution to the Empirics of Economic Growth », *The Quarterly Journal of Economics*, vol.107, p.407-437.
- Mauger G. (1998), « Peur de s'insérer, peur de ne pas s'insérer », in B. Charlot et D. Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p.255-259.

- Mauger G. (2001), « Les politiques d'insertion, une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136, p.5-14.
- Maunay E. (2013), « Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se placer et se trouver », *Formation-Emploi*, n°124, p.7-22.
- Maurin É. (2007), *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil.
- Maurin É. (2009), *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris, Seuil, coll. La république des idées.
- Mazeran J. (2007), *Les enseignements supérieurs professionnels courts : un défi éducatif mondial*, Paris, The World Bank.
- Mazari Z., Meyer V., Rouaud P., Ryk F., Winnicki P. (2011), « Le diplôme, un atout gagnant face à la crise », Cereq, *Bref*, n°243.
- Menger P.-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Seuil, coll. La république des idées.
- Menger P.-M. (2009), *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard-Seuil, coll. « Hautes études ».
- Merle P. (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? », *Population*, vol. n°57, 2002, pp. 633-659.
- Merle P. (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- Merton R.K. (1965), *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, The Free Press.
- Michon S. (2006), *Etudes et politique : les effets de la carrière étudiante sur la politique*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Marc Bloch, Strasbourg.
- Michon S. (2011), « La lutte dans la lutte, l'espace de la mobilisation étudiante contre le CPE », *Sociétés contemporaines*, n°83, p.83-106.
- Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL.

- Millet M. et Moreau G. (2011), *La société des diplômés*, Paris, La dispute.
- Mincer J. (1958), « Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », *The Journal of Political Economy*, vol.66, p.281-302.
- Mincer J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York, National Bureau of Economic Research.
- Moncel N. (2008), « Recrutement en entreprise : les débutants sont-ils victimes d'un tri trop sélectif ? », *Bref*, n°250.
- Muxel A. (1992), « L'âge des choix politiques, une enquête longitudinale auprès des 18-25 ans », *Revue française de sociologie*, vol. 33, p.233-263.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelles et salariales du déclassement », *Economie et statistique*, n°354, p.21-43.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M. (2005), « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », *Economie et statistique*, n°388-389, p.57-83.
- Oberschall A. (1973), *Social Conflict and Social Movements*, Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Orange S. (2009), « Un petit supérieur, pratiques d'orientation en section de technicien supérieur », *Revue française de pédagogie*, n°167, p.37-45.
- Orange S. (2010), « Le choix du BTS, entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.32-47.
- Orange S. (2011), « Le BTS, genèse d'un seuil scolaire », in Millet M. et Moreau G., *La société des diplômés*, Paris, La dispute, p.28-42.
- Orange S. (2013), *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF.
- Palheta U. (2012), *La domination scolaire*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Papinot C. (2007), « En attendant de trouver sa place : le chômage-interim des jeunes diplômés », *Agora débats/jeunesses*, n°46, p.96-106.

- Passeron J.-C. (1982), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 23, p.551-584.
- Paugam S. (1991), *La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF.
- Paugam S. (1998), « Les formes contemporaines de la pauvreté et de l'exclusion. Le point de vue sociologique », *Genèses*, vol.31, p.138-159.
- Paugam S. (2000), *Le salarié de la précarité, les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Paugam S. (2001), « Les formes contemporaines de la pauvreté et de l'exclusion en Europe », *Études rurales*, vol.159, p.73-96.
- Pech T. (2011), *Le temps des riches : anatomie d'une sécession*, Paris, Seuil.
- Perrenoud P. (2000), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Peugny C. (2007a), « Education et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960 », *Economie et statistique*, n°410, p.23-39.
- Peugny C. (2007b), *La mobilité sociale descendante, l'épreuve du déclassement*, Thèse de doctorat de sociologie, Institut d'études politiques de Paris.
- Peugny C. (2009), *Le déclassement*, Paris, Grasset.
- Peugny C. (2013), *Le destin au berceau*, Paris, Seuil, coll. La république des idées.
- Pinto V. (2014), *À l'école du salariat, les étudiants et leurs « petits boulots »*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Poullaouec T. (2004), « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Economie et statistique*, n°371, p.3-22.
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme : l'arme des faibles*, Paris, La dispute.
- Poullaouec T. (2011), « L'inflation des diplômes, critique d'une métaphore monétaire », in Millet M. et Moreau G., *La société des diplômés*, Paris, La dispute, p.37-49.
- Rambach A. et Rambach M. (2001), *Les intellos précaires*, Paris, Fayard.

- Rault W. (2009), *L'invention du PACS, pratiques et symboliques d'une nouvelle forme d'union*, Paris, Les presses de Sciences-Po.
- Rénahy N. (2005), *Les gars du coin, enquête sur la jeunesse rurale*, Paris, La Découverte.
- Rifkin J. (1997), *La fin du travail*, Paris, La découverte.
- Romer P. (1990), « Endogenous Technological Change », *Journal of Political Economy*, vol.98, p.71-102.
- Rosen S. (1981), « The Economics of Superstars », *American Economic Review*, vol. 71, p.845-858.
- Schnapper D. (1981), *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard.
- Schnapper D. (2005), *La compréhension sociologique, démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF.
- Selz M. et Thélot C. (2003), « La rentabilité salariale de l'expérience et de la formation en France depuis 35 ans », *Cahiers du LASMAS*, n°C03-1.
- Shavit Y., Yaish M., Bar-Haim E. (2007), « The Persistence of Persistent Inequalities » in Scherer S., Pollak R., Otte G. et Gangl M., *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Frankfurt/New York, Campus Verlag, p.37-57.
- Simon H. (1955), « A Behavioral Model of Rational Choice », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 69, p.99-118.
- Spence M. (1973), « Job Market Signaling », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, p.355-374.
- Tanguy L. (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La documentation française.
- Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, vol. 43, p.685-709.
- Tenret É. (2008), *L'école et la croyance en la méritocratie*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Bourgogne.

- Tenret É. (2009), « L'impact du diplôme sur la croyance en la méritocratie », in Duru-Bellat M. et Meuret D., *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Tenret É. (2011a), *Les étudiants et le mérite*, Paris, La documentation française.
- Tenret É. (2011b), *L'école et la méritocratie, représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.
- Tilly C. (1978), *From Mobilization to Revolution*, Reading, Mass., Addi-Wesley Publishing Co.
- Tirot G. (2008), *France anti-jeune*, Paris, Max Milo.
- Tocqueville A. (1985 [1856]), *L'Ancien Régime et la Révolution*, Paris, Gallimard.
- Topel R. (1999), « Labour Markets and Economic Growth », in Ashenfelter O. and Card D., *Handbook of Labour Economics*, Amsterdam, Elsevier, p.2943-2984.
- Touraine A. (1978), *La voix et le regard, sociologie des mouvements sociaux*, Paris, Seuil.
- Van De Velde C. (2008), *Devenir adulte, sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Van De Velde C. (2011), « "Indignés" : les raisons de la colère », *Cités*, n°47-48, p.283-287.
- Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation-emploi*, n°76, p.11-34.
- 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 sociétés*, n°40, p.195-225.
- Verdier É. (2010), « L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation-Emploi*, n°109, p.113-126.
- Verley É. et Zilloniz S. (2010), « L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation-Emploi*, n°110, p.5-18.
- Vincens J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes, vers une définition conventionnelle », *Formation-emploi*, n°60, p.21-36.

- Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.
- Weber M. (1986), « Parenthèse théorique : le refus religieux du monde », *Archives de sciences sociales des religions*, n°61, p.7-34.
- Weber M. (2004), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Young M. (1958), *The Rise of Meritocracy*, Londres, Thames and Hudson.
- Zoyem J.-P. (2001), « Les contrats d'insertion du RMI : des effets contrastés sur la sortie du RMI », *Economie et statistique*, n°346, p.75-86.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACM : Analyse des correspondances multiples

AES : Administration économique et sociale

APEC : Agence pour l'emploi des cadres

BIT : Bureau international du travail

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire

CDD : Contrat à durée déterminée

CDI : Contrat à durée indéterminée

CPE : Contrat première embauche

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications

DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

DEGSP : Droit, économie, gestion et sciences politiques (catégorie statistique créée de manière *ad hoc* et retenue dans l'exploitation secondaire de données)

DEPP : Direction des études, de la prospective et de la performance

DRAC : Direction régionale des affaires culturelles

DUT : Diplôme universitaire technologique

IUT : Institut universitaire technologique

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

LASH : Lettres, arts et sciences humaines (catégorie statistique créée de manière *ad hoc* et retenue dans l'exploitation secondaire de données)

LEA : Langue étrangère appliquée

LLCE : Langue, littérature et civilisation étrangères

LRU : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités

MEN : Ministère de l'éducation nationale

MESR : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

OVE : Observatoire de la vie étudiante

RMI : Revenu minimum d'insertion

RSA : Revenu de solidarité active

SD : Sciences dures (catégorie statistique créée de manière *ad hoc* et retenue dans l'exploitation secondaire de données)

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STS : Section de technicien supérieur

ANNEXES

ANNEXE 1 : LE CHEMINEMENT DE L'ENQUÊTE

ANNEXE 2 : COMPLÉMENTS STATISTIQUES

ANNEXE 3 : GUIDE DES ENTRETIENS

ANNEXE 4 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES INDIVIDUS INTERROGÉS

ANNEXE 5 : DEUX ENTRETIENS

Annexe n°1 : Le cheminement de l'enquête

1. Rendre son sens à la pratique de terrain, faire dialoguer les méthodes, expliciter l'espace assertorique de la recherche

Une thèse ne se réduit pas au manuscrit rendu en fin de recherche. La restitution des résultats d'un travail d'enquête, fut-ce dans une thèse dont les exigences de structuration sont heureusement lâches, est nécessairement infidèle au caractère processuel de la recherche. Les hésitations, les multiples bifurcations, les remises en cause, les découvertes, les abandons, les redécouvertes... sont lissés derrière l'apparente unité d'un discours, quels que pussent être ses inaboutissements. La chronologie de la recherche, le temps passé à mettre sur pied le dispositif expérimental, celui consacré à l'analyse des résultats empiriques disparaissent dans un texte qui répond aussi à des besoins rhétoriques. Je voudrais donc ici retracer le cheminement méthodologique de mon travail, du début à la fin de ma thèse, de façon à redonner son sens et sa temporalité à la pratique de la sociologie qui a été la mienne.

Il me semble, de plus, qu'une réflexion méthodologique se justifie par la nécessité de faire dialoguer les différentes méthodes utilisées dans l'appréhension du problème que je me suis posé. Trop souvent, le discours efface les convergences, les complémentarités ou, parfois, les contradictions qu'occasionne la confrontation de différents moyens d'étude d'une réalité sociale. Concrètement, la plupart des questions que j'ai essayé de comprendre avec des moyens statistiques m'ont préalablement été « soufflées » par l'enquête de terrain, par les rencontres que j'ai faites, par les discussions que j'ai eues. Par exemple, l'idée de prendre en compte la spécialité du diplôme dans l'évaluation des chances d'insertion professionnelle des jeunes (chapitre 1) provient de mes constats de terrain : la plupart des jeunes que je rencontrais, ceux qui se présentaient comme les plus distants des attentes de la recherche du premier emploi étaient détenteurs de diplômes élevés mais de spécialités littéraires. De même, mon questionnement sur le sentiment de justice des jeunes diplômés (chapitre 2) a été initié par ce que j'ai compris du travail que faisaient les individus, dans la pratique, pour qualifier leur situation de « juste » ou « d'injuste ». Je pense que ce texte méthodologique peut être l'occasion de montrer la cohérence des méthodes quantitatives et

qualitatives sur un objet particulier, leur ordre d'apparition, la manière dont elles s'articulent...

Enfin cette annexe méthodologique a une dernière raison d'être : je me dois, au nom de la déontologie sociologique, d'explicitier clairement la méthode suivie tout au long de la recherche, de façon à exposer ce travail à la réfutation scientifique. Je voudrais être le plus transparent possible sur les choix méthodologiques que j'ai eus à faire. Pourquoi, par exemple, ai-je eu recours à une association d'aide à l'insertion professionnelle pour rencontrer les jeunes diplômés ? Quels biais éventuels cela a-t-il posé ? Quels choix ai-je fait pour les réduire ou les neutraliser ? Quelles découvertes imprévues ont consécutivement émergé ? Par volonté de transparence, mais aussi par goût pour la sociologie « en train de se faire », j'aimerais m'expliquer sur mes choix méthodologiques, que ceux-ci relèvent de la plus grande rigueur ou, quand cela n'était pas possible, du « bricolage réfléchi ».

2. Deux méthodes au service d'un objectif de recherche

L'opposition des méthodes quantitative et qualitative fait partie des premiers apprentissages d'un étudiant en sociologie. Parce qu'elle fixe des modes de raisonnements contrastés par bien des aspects, la distinction « pure » des méthodes a un intérêt pédagogique certain. Confronter le quantitatif au qualitatif, c'est renvoyer à des clivages théoriques, voire épistémologiques, traditionnels de la discipline tels que l'opposition de l'explication à la compréhension, du système à l'acteur, du holisme à l'individualisme.

Mais, en dehors des manuels, dans la pratique sociologique, rien n'interdit d'adopter des stratégies d'hybridation des méthodes. En réalité, l'objectif d'une recherche ne se confond pas avec ses opérations ou avec ses démarches. Celles-ci sont mises au service du premier. Par conséquent, si le chercheur ne s'identifie pas particulièrement à l'une ou à l'autre des deux alternatives que laisse la dichotomie des méthodes, il peut être opportun de mobiliser simultanément l'une ou l'autre des deux méthodes lorsqu'elles se montrent efficaces dans l'étude d'un objet donné. Cela a été mon ambition, les deux méthodes s'avérant particulièrement complémentaires sur la question que je me posais.

D'une part, l'analyse quantitative a permis de donner une idée plus précise et « non-biaisée » de l'état des conditions d'entrée dans l'emploi des jeunes diplômés. Une

situation d'ignorance de la réalité statistique d'un phénomène conduit en effet parfois à des biais d'interprétation de ce phénomène. Baudelot et Establet, dans *Le niveau monte !*, ont mis en évidence un exemple de ces biais d'interprétation (Baudelot et Establet, 1989). Les acteurs de l'école, et en particulier les enseignants ayant commencé leur carrière avant la démocratisation scolaire, voient le niveau moyen de leurs classes baisser. C'est évident, autrefois le lycée était réservé à une élite socialement et donc scolairement sélectionnée ; aujourd'hui, les classes sont faites de « nouveaux arrivants », « d'intrus » ou « d'étrangers » à l'école. Pourtant, d'un point de vue statistique, il ne fait aucun doute que le niveau moyen des élèves monte : la démocratisation scolaire a porté à des niveaux d'enseignement supérieurs des publics qui en étaient jusque-là exclus. L'idée selon laquelle le niveau des élèves baisserait est donc le fruit d'une compréhension trop immédiate de la réalité sociale. D'une certaine manière, la proximité des acteurs sociaux avec la réalité sociale les empêche de la concevoir dans sa dimension globale. D'une façon similaire, dans mon étude de l'insertion professionnelle des étudiants, il apparaît par exemple que les jeunes sont victimes de « l'illusion » du diplôme protecteur, précisément parce qu'ils méconnaissent les « lois » statistiques qui gouvernent aux résultats d'insertion des différentes formations de l'enseignement supérieur. En particulier, si les étudiants des filières littéraires poursuivent le plus longtemps possible leurs études dans l'espoir vague que leur niveau de diplôme élevé les protégera des difficultés d'emploi, c'est parce qu'ils méconnaissent les règles statistiques qui s'appliquent : la spécialité de diplôme peut constituer un handicap que le niveau de diplôme ne compensera pas (voir chapitre 1, ainsi que Delès, 2013 a). Pour le chercheur, la prise de distance statistique est donc une nécessité s'il veut pouvoir distinguer son analyse du discours prénotionnel.

En revanche, le sens des logiques d'action individuelles pendant les études ou au moment de la recherche du premier emploi n'a pu être saisi que grâce aux méthodes qualitatives et en particulier grâce à l'entretien semi-directif approfondi. Comment agissent très concrètement certains attributs sociaux et comment décident-ils des conduites typiques des jeunes ? Comment leur combinaison permet-elle de faire émerger des rapports à l'emploi clairement distincts (comme je le montre dans la troisième partie de cette thèse) ? Ces questions appellent à des réponses dont la logique d'interprétation n'est pas statistique ; il s'agit d'une logique de sens. La précision du lien qui tient les individus à la posture générale

qu'ils adoptent ne peut être comprise par sa seule mise en évidence. En effet, on dispose de données statistiques ponctuelles sur le travail de recherche d'emploi. Dès lors, une typologie semblable aurait pu être établie par des méthodes quantitatives : une analyse des correspondances multiples aurait pu montrer les proximités statistiques entre les formations supérieures et les différentes variables décrivant le comportement des jeunes à l'insertion professionnelle ; une classification ascendante hiérarchique aurait permis de faire émerger trois types à partir de ces différentes variables... Mais comment comprendre la dynamique de ces variables, avec sensibilité sociologique et souci de précision ? Comment comprendre le passage des études à l'emploi, ce moment de transition biographique, ce moment de brouillage des repères, ce moment de recomposition du vocabulaire de l'action pour des jeunes socialisés aux logiques scolaires et désormais soumis aux attentes professionnelles ? Dans la première partie de cette thèse, je montre que la réalité statistique de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés est relativement bonne, surtout en comparaison avec d'autres catégories de jeunes. Pourtant, les jeunes diplômés vivent leur situation sur le mode de la frustration. L'objectivisme statistique est donc dans ce cas insensible aux états mentaux des individus. Sur un tel sujet, il était nécessaire de faire preuve d'empathie sociologique, c'est-à-dire de rentrer de manière fine dans les raisonnements propres des acteurs, ce qu'ont rendu possible les entretiens.

Cette recherche est ainsi fortement marquée par le souci de faire dialoguer les méthodes. Leur opposition conceptuelle n'exclut pas qu'en pratique elles puissent être articulées. Le fait de trouver des facteurs causaux généraux n'interdit pas de chercher à comprendre les raisonnements fins des acteurs qui « expliquent l'explication ». Les objectifs de la recherche ont ainsi toujours été posés avant les moyens qu'il fallait utiliser pour les remplir ; c'est la contingence, l'opportunité, la pertinence du moment qui a conduit l'emploi des statistiques sur les entretiens à certains endroits et *vice-versa* à d'autres.

3. Le travail quantitatif

Le travail quantitatif de cette recherche repose sur l'analyse secondaire de données issues de grandes enquêtes nationales. J'ai mobilisé trois types d'enquêtes : les enquêtes emploi de l'INSEE, les enquêtes Génération du CEREQ, l'enquête sur les conditions de vie des étudiants de l'OVE.

J'ai étudié les évolutions de grands indicateurs d'insertion sur la population des jeunes diplômés grâce aux enquêtes emploi, de 1990 à 2010. En particulier, l'évolution du taux de chômage des diplômés du supérieur, sortis de formation et ayant moins de 27 ans est présentée dans le chapitre 1. Ces données sont mises en perspective avec celles relatives à l'ensemble de la population active. Les enquêtes emploi ont donc un double intérêt pour mon travail : réalisées selon le même protocole chaque année, elles permettent d'apprécier l'évolution dans le temps d'un phénomène ; elles permettent de comparer les conditions d'emploi des jeunes diplômés au reste de la population et donc de relever ce qui fait la spécificité des premiers.

Les enquêtes Génération 2004 et 2007 du CEREQ sont réalisées auprès des sortants de formation initiale. Elles ont donc une portée moins générale que les enquêtes emploi, mais sont par là même beaucoup plus précises sur les parcours d'insertion des jeunes. Les informations qu'elles livrent concernent en effet les trois années qui suivent la sortie de l'école. On apprend avec précision les démarches effectuées par les jeunes, les emplois qu'ils occupent, les façons dont ils les jugent, etc. Il est possible de mettre en lien ces données avec des informations précises elles aussi sur les parcours de formation des jeunes. Cet aspect-là des enquêtes Génération m'a été très utile. Il m'a permis notamment de démontrer que : 1/la formation supérieure suivie semble plus déterminer l'insertion professionnelle que les facteurs sociaux ; 2/à l'intérieur de l'effet de la formation, on observe que contrairement à ce que suppose la vulgate (« il faut continuer ses études pour réussir »), le niveau de diplôme n'est pas plus influent que la spécialité du diplôme : autrement dit, il est aussi important de bien choisir sa spécialité d'études que de poursuivre le plus longtemps possible ses études.

Dans l'exploitation de l'enquête Génération 2007 que je mène dans le chapitre 1 (et dans Delès, 2013a), je voudrais justifier de manière plus détaillée deux de mes choix. Premièrement, à la lecture de mon travail, on peut légitimement se poser la question suivante : pourquoi raisonner sur les caractéristiques du premier emploi et non sur celles du dernier emploi ? En effet, le premier emploi est souvent, pour les jeunes, un « coup d'essai » dans une trajectoire, et on peut penser que les conditions des emplois suivants sont meilleures et plus représentatives de ce que les individus peuvent espérer. En fait, il faut savoir que le questionnaire CEREQ distingue les « petits boulots », dénommés « jobs de

vacances », des emplois plus sérieux. Le premier emploi n'est donc pas, en principe, un job de vacances. De plus, l'ambition de mon travail était de saisir l'insertion professionnelle des jeunes, non les perspectives de carrière. Si l'on retient le dernier emploi occupé, celui-ci est plausiblement occupé trois ans après l'obtention du diplôme. Dans certains cas, les conditions d'emploi ont changé du tout au tout et l'on court alors le risque de négliger les difficultés premières qu'ont pu rencontrer les jeunes. S'en tenir à l'étude du premier emploi était donc une affaire de cohérence vis-à-vis de la « philosophie » de mon travail, qui s'était fixé comme objectif premier d'expliquer l'entrée dans l'emploi des jeunes, non la manière dont ils évoluent professionnellement. Enfin, j'ai tout de même fait la régression logistique 1.3 (chapitre 1, tableau 1.3) sur le dernier emploi. Il se trouve que les résultats sont très proches de ceux présentés dans le tableau 1.3, les effets relatifs des différents facteurs ne sont pas modifiés. Néanmoins, le pseudo R-deux de la régression est plus faible (0,12), ce que j'explique en partie⁸⁸ par un nombre d'individus plus restreint (N=1638, contre N=2004 dans la régression 1.3). Il semble que les réponses au questionnaire sur le dernier emploi soient plus fréquemment manquantes. J'ai jugé opportun de ne pas présenter ce résultat plus faible.

Deuxièmement, mon traitement des données peut être mis en question au regard de la thèse que je défends dans la section 1.2.3. Je rappelle que l'idée que je me propose de défendre est celle selon laquelle la mesure traditionnelle de la rentabilité des diplômes retient des catégories de formation exprimées en termes de niveau d'études et que celles-ci apparaissent par trop « agrégées ». Je milite donc pour une désagrégation de ces catégories de formation et pour la prise en compte d'un critère de spécialité. Je mets alors en avant trois groupes de spécialités : LASH, DEGSP, SD. Mais, en réalité, il pourrait m'être opposé le même argument que celui que j'oppose à la mesure traditionnelle du rendement des études : pourquoi agréger entre elles des spécialités de diplômes ? Ne prend-on pas ainsi le risque d'amalgamer des formations qui n'ont pas du tout les mêmes chances objectives d'insertion ? D'une certaine manière, je ne pousse pas à fond la logique de désagrégation que je défends par ailleurs et c'est un paradoxe que mes contradicteurs relèveront. La raison de cette agrégation dans la désagrégation est finalement assez triviale : à partir de l'enquête

88 « en partie », parce qu'il est aussi logique que, à mesure que l'on s'éloigne de la sortie du diplôme (et c'est ce que l'on fait si l'on prend pour référence le dernier emploi), les facteurs de formation agissent de moins en moins. Le mérite professionnel prend le relai des caractéristiques de formation des individus.

Génération 2007, si l'on raisonne sur des données par spécialités non agrégées, on travaille sur des effectifs très faibles, et les résultats sont plus fragiles. Il m'est donc apparu nécessaire de faire, encore, cette approximation par groupes de spécialités, tout en signalant par ailleurs dans le texte que je souhaitais voir advenir des enquêtes aux effectifs plus consistants pour que cette question soit explorée avec la finesse qu'elle mérite. Je remarque cependant que cela n'enlève rien à ma démarche, qui est, malgré son caractère inabouti, une première étape dans l'étude détaillée par spécialités de diplômés des conditions d'insertion des jeunes diplômés. Elle permet déjà, je crois, de faire une première critique, certes modeste, à la théorie du « toujours plus » d'études.

Les résultats présentés dans le chapitre 2 sur le sentiment d'injustice des jeunes diplômés sont précisés dans l'annexe n°2, *infra*.

L'enquête Conditions de vie des étudiants 2010 de l'OVE a permis, au travers des déclarations des étudiants sur leurs pratiques ou sur les jugements sur leurs formations de comprendre comment l'objectif de l'insertion professionnelle était intégré par les différentes formations. Je me justifie dans le corps de la thèse sur le choix des variables et j'explique en particulier pourquoi j'ai eu recours aux jugements des étudiants sur leurs formations pour caractériser les formations elles-mêmes. L'annexe n°2 (*cf. infra*) donne des précisions l'ACM récapitulative.

4. Premières familiarisations avec le terrain qualitatif

Certains terrains d'enquête existent déjà sans le chercheur. Quand Goffman étudie l'hôpital psychiatrique, son terrain est déjà constitué. Une institution totale a déjà ses acteurs, ses rôles, ses codes qu'il « suffit » d'aller constater. Le problème qu'avait à régler Goffman n'était donc pas de rassembler préalablement son terrain, mais plutôt de le pénétrer (ce qui n'était pas évident). Quand on s'intéresse aux étudiants sortis de formation, c'est tout le contraire. Le terrain d'enquête est ici « insaisissable ». Il n'a pas de cadre précis. Les jeunes s'évaporent dans la nature après le diplôme. Il m'a donc fallu trouver un support institutionnel, même très faible, qui rassemblait certains de ces jeunes sans induire de manière trop forte un biais de sélection.

Très vite, dès octobre 2010, j'ai contacté l'association d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Je dois avouer que je ne connaissais pas l'association avant mes premières recherches sur internet. Afin de rencontrer des jeunes en recherche d'emploi, j'ai même d'abord contacté la mission locale, qui m'a redirigé vers l'association. Par contre, une fois au courant de son existence, comme cela arrive bien souvent, je retrouvais régulièrement, un peu partout, des publicités invitant les jeunes à la rejoindre. Mon œil, alors averti, me ramenait à ce sur quoi je m'étais jusque-là toujours aveuglé. L'association est donc assez confidentielle et reste méconnue du grand public, mais elle conduit aussi une campagne de communication assez envahissante et cherche à être présente, par l'intermédiaire de petits prospectus notamment, sur les campus. L'association a été créée il y a moins de vingt ans, sous l'impulsion du syndicat étudiant dominant. Elle a pour but l'accompagnement des jeunes diplômés (l'unique condition d'inscription est d'avoir « mis un pied dans l'enseignement supérieur ») dans leur parcours de recherche d'emploi. Elle est évidemment à but non lucratif, et dispense même un service entièrement gratuit aux jeunes diplômés qui s'y présentent. Elle est présente dans 40 villes françaises, le plus souvent des villes universitaires.

J'ai tout d'abord rencontré Sandrine, la conseillère en insertion. Sandrine est jeune : elle a fini son master de psychologie du travail trois ans avant que je la rencontre, et elle est rentrée sur ce poste immédiatement après l'obtention de son diplôme. Lors de cette première rencontre, elle m'a expliqué le fonctionnement de l'association locale, ses missions, ses résultats. L'association locale compte en flux 800 inscrits à l'année. La grande majorité des jeunes inscrits ne viennent physiquement à l'association, pas même une fois. Ils s'y inscrivent par internet pour recevoir la *newsletter* et quelques « tuyaux » d'emplois temporaires. Sandrine évalue à une centaine le nombre de dossiers traités individuellement par an, entre elle et Yves, deuxième chargé d'insertion professionnelle de l'association. Cinquante dossiers en moyenne par conseiller, on voit qu'on est là très loin des échelles de Pôle emploi. Le suivi est plus individualisé et c'est peut-être ce qui motive certains jeunes à prendre contact avec l'association. Ceux qui se sentent soit avalés par la machine bureaucratique, soit plus simplement perdus dans ce temps anémique de la recherche du premier emploi trouvent clairement des appuis humains à l'association, à défaut de solutions d'emploi immédiates.

Outre les entretiens individuels ponctuels avec un conseiller, l'action de l'association se porte premièrement sur la diffusion d'annonces d'emploi. L'association a sur ce point une plus-value par rapport à Pôle emploi : elle relaye des informations choisies et qui correspondent assez finement aux profils des jeunes diplômés. Deuxièmement, l'association met en place un cycle d'ateliers de formation à la recherche d'emploi. Les ateliers, dans l'ordre chronologique selon lequel les jeunes doivent les suivre, sont les suivants : « Comment organiser sa recherche d'emploi ? », « Comment optimiser son CV ? », « Comment rédiger une lettre de motivation efficace ? », « Comment préparer un entretien d'embauche ? ». Parce qu'elle est centrée sur la population des jeunes diplômés, il lui est naturellement plus facile de cibler son action sur les problématiques propres qu'ils rencontrent.

La phase « exploratoire » de mon terrain s'est ensuite poursuivie par des entretiens informels avec différents acteurs de l'insertion professionnelle. J'ai échangé quelques mots avec les chargés d'insertion de l'association, évidemment, mais aussi avec les professionnels que l'on pouvait croiser de temps en temps dans les locaux. J'ai aussi pris contact avec des chargés de recrutement dans des enseignes de la grande distribution de produits culturels et sportifs. Ces premiers entretiens, assez peu préparés, m'ont surtout servi à comprendre comment se définissaient les attentes formelles de l'insertion professionnelle. Qu'est-ce qui est perçu comme une « erreur » ? Quelle est la « bonne » façon de candidater ? Comment les employeurs discriminent-ils un « bon » CV d'un moins bon ? C'était une première approche du milieu, nécessaire pour apprécier le travail de conformation aux attentes que font les jeunes, mais aussi la posture d'adhésion, ou au contraire de refus, qu'ils adoptent. Accessoirement, j'y ai aussi appris l'avis de ces acteurs sur les jeunes : quels sont les profils de jeunes qu'ils préfèrent, quels sont ceux dont ils se méfient ? Si les réponses à ces questions n'ont rien eu d'étonnant, il était tout de même intéressant de voir que les représentations des employeurs étaient clairement structurées par des préjugés liés à la formation d'origine des jeunes. Quelles que soient les différences réelles de capital humain délivrées par les formations, il se peut alors que les inégalités d'insertion professionnelle répondent à des mécanismes de prophéties auto-réalisatrices (les employeurs adoptent une croyance première selon laquelle tel diplôme est peu porteur, ils recalent donc les titulaires

de ce diplôme, et en retour, leur croyance première se vérifie : ce diplôme a des résultats d'insertion plus faibles).

5. Les entretiens avec les jeunes diplômés

L'organisation des rencontres

J'ai réalisé 64 entretiens semi-directifs auprès de jeunes diplômés en recherche du premier emploi et ayant sollicité l'aide de l'association. Tous ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Ils se déroulaient le plus souvent à l'association, dans la salle de réunion qui servait aux ateliers, laissée vacante le reste du temps. Plus rarement, je donnais rendez-vous aux jeunes à l'université. La prise de contact s'est faite de diverses manières : soit par un courrier électronique impersonnel, envoyé *via* la *mailing list* de l'association, soit par rendez-vous pris de visu lors d'une première rencontre à l'association, soit en prolongement d'un atelier de l'association, soit, enfin, par l'entremise de jeunes déjà enquêtés. Selon le mode de contact, les entretiens étaient le plus souvent individuels (pour 41 d'entre eux), mais il m'est arrivé de conduire des entretiens collectifs (de deux ou trois personnes interrogées), souvent plus improvisés, à la fin d'un atelier d'aide à la recherche d'emploi proposé par l'association.

Même s'ils n'étaient pas prévus initialement dans l'idée que je me faisais de ma pratique de terrain, je me suis vite rendu compte des nombreux avantages de ces entretiens collectifs. Parce qu'ils prolongeaient une situation d'atelier, les jeunes n'étaient pas au courant de ma présence et n'avaient par conséquent pas préparé l'événement de l'entretien. Déjà là, installés sur leurs sièges, mis à l'aise par les deux heures d'atelier, la situation de l'entretien sociologique perdait de son caractère formel immédiatement et les jeunes se sentaient « en confiance » sans que je n'aie à intervenir pour créer ce climat – que le sociologue doit par ailleurs toujours chercher à mettre en place dans la pratique de l'entretien en ce qu'il se présente comme un prérequis aux confidences que font les enquêtés (Beaud et Weber, 1997). De plus, le fait que nous soyons plusieurs autour de la table, que la parole soit distribuée plus librement, que l'entretien prenne ainsi plus la forme d'un échange, a également contribué à dédramatiser la situation et, je le crois, à libérer les aveux. Enfin, sur un plan plus analytique, la rencontre simultanée de plusieurs jeunes, et

notamment parfois de jeunes relevant de rapports différents à l'insertion professionnelle, a permis la confrontation des points de vue dans la discussion. Cette confrontation *in situ* s'est traduite dans l'analyse par la mise en évidence de lignes de clivages plus nettes entre les types : elle a clairement facilité le travail aval de typification.

Des biais de sélection ?

Je n'ai pas choisi mes « enquêtés ». J'ai rencontré tous les jeunes qui étaient volontaires pour avoir un entretien avec moi. J'ai cru ainsi un temps me prémunir de l'arbitraire d'une sélection *a priori* des individus. Je préférais laisser au hasard la légitimité de la sélection. Je pensais ainsi, naïvement, pouvoir interroger assez de jeunes pour retomber dans une sorte de loi normale et maîtriser dès lors le biais de représentativité qui se pose dans toute enquête par entretiens. C'était là une lourde illusion scientifique. Le tableau suivant permet de comparer la population des sortants de l'enseignement supérieur et ma population d'enquête.

	Sortants du supérieur en 2007	Population de l'enquête (/64 individus)
Non diplômés du supérieur	15,3%	1,6% (1)
BTS	21,2%	17,2% (11)
IUT	8,3%	6,3% (4)
DEUG	0,8%	0% (0)
Licence LASH	7,6%	12,5% (8)
Licence DEGSP (avec licences pro tertiaire)	4,4%	9,4% (6)
Licence SD (avec licences pro industrielles)	4,9%	3,1% (2)
M1 et M2 LASH	7,3%	32,7% (21)
M1 et M2 DEGSP	9,5%	12,5% (8)
M1 et M2 SD	3,9%	4,7% (3)
Ecoles d'ingénieur ou de commerce	11,4%	0% (0)
Doctorat	5,4%	0% (0)

Sources : Enquête Génération 2007 – Cereq, 2011. Calculs de l'auteur. Champ : sortants de l'enseignement supérieur.

Le test d'adéquation des deux populations montre qu'il existe des différences statistiquement significatives entre elles : l'échantillon d'enquête n'est pas représentatif

(loin s'en faut) des sortants de l'enseignement supérieur, on peut donc en conclure qu'il existe bien un biais de sélection.

Comment expliquer ce décalage entre la population des sortants de l'enseignement supérieur et la population que j'ai rencontrée ? Tout d'abord, ces deux populations ne sont pas strictement comparables. En effet, je n'ai pas interrogé des sortants de l'enseignement supérieur ; j'ai interrogé des sortants de l'enseignement supérieur *en recherche d'emploi longue*. Évidemment, à ce compte, les individus qui rencontrent le plus de difficultés d'insertion, les individus qui ont, statistiquement, une durée d'accès à l'emploi plus longue, sont donc sur-représentés dans mon échantillon. Ma population d'enquête exclut les individus qui s'insèrent immédiatement après l'obtention du diplôme, ce qui donne mécaniquement plus de poids aux formations moins performantes en termes d'insertion professionnelle dans l'échantillon.

Deuxièmement, comme je l'ai dit, j'ai interrogé ces jeunes la plupart du temps dans le cadre de l'association. Cette association reste assez confidentielle, et il n'est pas évident que la population des jeunes qui est informée de son existence et qui décide de s'y inscrire soit représentative de la population de l'ensemble des jeunes diplômés. Il faut se tenir informé des démarches possibles à la sortie du diplôme et il faut aussi être assez soucieux de son insertion professionnelle pour prendre contact avec l'association. Même si l'association a peu d'effet sur ses adhérents (elle a peu de force de socialisation et ne semble pas « formater » les discours), il est possible que ceux-ci aient des caractéristiques distinctes de ceux qui ne la fréquentent pas. C'est pour cette raison que j'ai voulu rencontrer d'autres jeunes qui n'adhéraient pas à l'association.

Troisièmement, j'ai constaté que l'association accueillait proportionnellement plus de master 2 que ce que la masse des sortants ne suppose. L'association fait chaque année un compte-rendu de son action dans lequel elle livre un certain nombre de statistiques⁸⁹. Sur la p.4 du rapport, une note de bas de page précise la répartition des inscrits par niveaux de diplôme : 23% de BTS/DUT, 15% de Licence, 5% des Master 1, 55% de Master 2 et 2% de Docteurs. Cela correspond déjà beaucoup mieux à la répartition par niveaux de mon échantillon. Pourquoi les individus titulaires de master pèsent-ils autant dans l'ensemble

89 Voir l'enquête produite par l'association ici : <http://afij-actualites.org/wp-content/uploads/2013/06/ENQU%C3%84TE-AFIJ-2013.06.04.pdf>

des adhérents à l'association ? Il se peut que les jeunes de niveau inférieur aient encore d'autres recours que l'association. Leur jeune âge leur laisse encore des possibilités ouvertes, comme la reprise d'études ou comme le job alimentaire. Moins soucieux d'une insertion sérieuse immédiate, les bac+2 ou les bac+3 ne se précipitent pas à l'association. Cette dernière se présente alors comme une sorte de dernière alternative, quand la pression au placement est trop forte et que les solutions d'emploi d'attente ne satisfont plus : c'est ce qui explique que les bac+5 y soient en proportion plus présents.

Enfin, si je n'ai pas choisi les jeunes que je rencontrais, eux, au contraire, m'ont choisi. Ils ont décidé de répondre à mon appel à entretien. Evidemment, les étudiants déjà familiarisés à la sociologie étaient plus disposés à rencontrer un sociologue. C'est certainement ce qui explique la forte présence des diplômés de sciences humaines et sociales dans mon échantillon, et, peut-être plus largement, celle des diplômés de disciplines littéraires.

Quoi qu'il en soit, même si l'objectif de représentativité n'est pas tout à fait rempli, je pense avoir balayé un spectre assez large de diplômés et il n'est pas de grande formation supérieure démocratisée qui soit absente de ma batterie d'entretiens. De plus, l'exigence de représentativité « parfaite » est ici laissée aux méthodes quantitatives, auxquelles je me suis rapporté par ailleurs régulièrement au cours de cette recherche. Ces méthodes s'appliquent à une population bien plus étendue et utilisent des techniques de « correction » d'échantillon. Le souci de représentativité n'apparaît pas aussi pressant dans les enquêtes qualitatives, dans la mesure où ce qui intéresse le chercheur est alors le mode de liaison des individus à leurs comportements. Au contraire même, certains auteurs soutiennent que le choix d'interroger des publics particuliers, triés, ciblés et par conséquent non-représentatifs est un moyen d'atteindre l'objectif d'universalité : « la force heuristique de l'entretien sociologique tient à sa singularité que le sociologue peut faire fonctionner comme cas limite d'analyse : c'est ce qui lui confère un pouvoir de généralité » (Beaud, 1996, p.233-234). L'absence de représentativité est revendiquée comme un impératif de méthode.

Dominique Schnapper a de la même façon montré que si, dans *Les héritiers*, Bourdieu et Passeron ne s'intéressent qu'aux étudiants en lettres, cela ne signifie pas que leur travail n'ait pas un caractère plus général. « Les étudiants en lettres sont les étudiants les plus proches de l'idéal-type de l'étudiant dans les années 1960. » (Schnapper, 1999,

p.26). Les étudiants en lettres permettent de comprendre mieux qu'avec toute autre population d'étudiants le rapport à la culture d'un groupe « dominé par des valeurs et des habitudes de pensée qu'il doit à son recrutement bourgeois » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.62). D'autres étudiants brouilleraient leur identité étudiante en piochant dans le registre des valeurs de leur formation des référents nouveaux qui contredisent le rapport à la culture des étudiants en général. Ainsi, d'une certaine manière, la condition étudiante ne se réalise jamais mieux que chez les étudiants en lettres, quelle que puisse être son poids statistique dans la population totale des étudiants. C'est ce qui légitime le choix des individus interrogés et sa représentativité approximative.

C'est ce type de démarche que j'ai fait mienne, lorsque j'ai cherché à rencontrer des jeunes en dehors de l'association. J'ai demandé aux interviewés de l'association de me présenter à certaines de leurs relations, comme eux diplômés et en attente d'emploi. J'ai essayé de rencontrer plus particulièrement des jeunes de formations littéraires et artistiques précisément pour comprendre quels pouvaient être les éléments de l'expérience scolaire qui étaient à même de favoriser un rapport de refus ou d'engagement distant à l'insertion professionnelle. J'ai donc volontairement sélectionné une partie des individus de l'échantillon non pour le « corriger » de sorte qu'il soit plus représentatif des sortants de l'enseignement supérieur, mais dans une logique de *cas limite*. J'ai cherché à explorer des projections de sens, des modes d'interprétation et de conduite à l'insertion professionnelle qui s'observaient chez eux mieux que chez d'autres. Dans ce cadre, il n'est pas nécessaire de respecter une stricte représentativité des individus. Au contraire, mieux que de les laisser à une loi normale (que l'on n'obtient jamais avec seulement 64 entretiens), il est beaucoup plus judicieux de choisir les rencontres pour apprécier des situations épurées, où les variables qui nous intéressent jouent sans être entravées par d'autres. Le « biais » de sélection est donc en réalité pour partie un choix assumé, dont l'objectif est d'explorer un type de rapport à l'emploi qui ne s'exprime jamais de manière aussi pure que chez les individus sélectionnés. Ce qui fait la spécificité des jeunes que j'ai choisis, c'est donc la pureté de leur posture, et c'est ce qui donne à l'analyse de leur cas une forme de généralité : ils permettent de comprendre mieux qu'ailleurs ce qui s'exprime à des degrés divers chez tous les jeunes.

Les thèmes abordés

J'ai interrogé les jeunes selon un guide d'entretien (voir annexe n°3). Le guide d'entretien comportait principalement deux parties : une première partie consacrée au parcours scolaire des individus ; une seconde partie consacrée à la recherche du premier emploi. Ce guide a été ainsi construit parce qu'il procédait d'une volonté de comprendre ensemble les parcours d'études et les parcours d'insertion. En réalité, ces deux dimensions étaient constamment mélangées, les jeunes évoquant la façon dont ils envisageaient l'insertion professionnelle quand ils étaient encore en formation ou bien revenant sur leur parcours d'études quand ils expliquaient leur manière de chercher un emploi. Le fait que le discours des jeunes amalgame régulièrement ces deux dimensions prouve *a posteriori* à quel point il était important de les évoquer toutes deux au cours de l'entretien et de les analyser en cohérence l'une avec l'autre. Ce n'est pas un hasard si un des grands résultats de notre travail est de mettre en évidence les liens fins qui se tissent entre les systèmes d'études (généraliste ou adéquationniste) et les types de rapports à l'insertion professionnelle (insertions prévisible, entravée, refusée).

Je me suis rendu compte, au fil des entretiens, que ce guide ne correspondait pas à tous les jeunes, qu'il ne permettait pas de recouvrir toute la réalité de l'insertion professionnelle pour certains d'entre eux. C'est un point que j'évoque rapidement dans mon chapitre 7. Les jeunes de l'insertion refusée présentaient en effet des attitudes très différentes des autres jeunes. Pour eux, le temps de l'insertion professionnelle (ou plutôt, le temps interstitiel entre les études et l'emploi) n'est pas consacré uniquement à un objectif d'insertion professionnelle. Les jeunes valorisent de nombreuses activités extérieures à celle de recherche du premier emploi. Je n'avais pas soupçonné au départ que l'on puisse donner une signification autre, aussi diverse et éclatée à cette période. Comme l'évidence sociale le supposait, j'avais construit mon guide d'entretien à partir de questions assez fermées sur les démarches concrètes de recherche d'emploi, sur les projections d'avenir, sur le soutien reçu de la part des institutions d'aide à l'insertion professionnelle... Or, globalement, ces jeunes se détournent des dispositifs en place et n'envisagent pas du tout l'après-études en ces termes. Je ne me suis donc pas risqué à tenir imperturbablement mon guide d'entretien, d'autant que ces jeunes étaient beaucoup plus digressifs que les autres sur ces questions fermées. Si ces questions ont bien servi de support à la discussion, même chez les jeunes qui

ne se les posent pas en ces termes, je n'ai pas refusé les nombreux détours que prenait le récit des individus. Cela renvoie à la manière, volontairement souple, dont j'ai conduit mes entretiens.

Une interrogation volontairement souple

Les entretiens étaient de type semi-directif, comme on dit, c'est-à-dire que concrètement, je cherchais à respecter une trame posée au départ, mais que je donnais aussi beaucoup de place à leurs propres constructions de discours. Dans la pratique en effet, mon guide était beaucoup plus souple que ce qu'il suggère formellement dans l'annexe n°3. Très souvent, j'avais en tête le canevas des questions et je ne me reportais pas à mon guide (que pour tout dire, j'oubliais à la maison de temps en temps !), je laissais les jeunes imposer leurs propres questionnements à l'entretien, je les relançais dans le sens de ce qu'ils étaient en train d'évoquer plutôt que de les ramener à mon strict et austère guide d'entretien.

De fait, c'est justement dans certains entretiens (j'en dénombre 12 dans ce cas) où le guide a été fidèlement respecté, que je n'ai pas véritablement réussi à pénétrer les propres questionnements des jeunes. Au-delà de raisonnements superficiels, de réponses conditionnées à des questions générales, les jeunes sont restés impénétrables. Une partie de cet échec réside sûrement dans ma répartition défailante du moment, incapable de les faire parler. La situation de l'entretien elle-même est peut-être également en cause : tendus par l'événement, qui par certains égards ressemble à une situation d'entretien d'embauche (asymétrie face à un « interrogateur », nécessité de parler de soi, de son parcours, d'évoquer ses qualités, de se justifier...), certains jeunes hésitaient à se livrer, de peur d'être mal compris, de peur de dire un mot plus haut que l'autre, d'être jugé ou évalué. La forme de l'entretien sociologique n'est pas neutre, elle évoque certaines choses aux enquêtés qui y reproduisent des attitudes (stress, hésitations) typiques de contextes ressemblants. Je me suis assez vite rendu compte que si les jeunes ne se sentaient pas un minimum décontractés, ils ne pouvaient relâcher leur discours. Leurs propos ne resteraient qu'en surface, les aveux seraient retenus et peu informatifs. J'ai donc essayé de lutter contre cela, en proposant au début de l'entretien un tutoiement que pouvait justifier ma proximité de condition avec les enquêtés : nous étions du même âge et j'étais encore étudiant, c'est-à-dire pas encore en emploi.

J'ai aussi eu à faire face à une sorte d'excès inverse : loin d'être fébriles et hésitants, certains jeunes étaient au contraire de vrais spécialistes de l'entretien. Il s'agissait en règle générale de jeunes appartenant au type de l'insertion prévisible (chapitre 5). Très habiles dans la présentation de soi, habitués à mettre en avant certaines zones de leur parcours, certaines anecdotes de leur formation ou de leur recherche, ces jeunes avaient un discours très stéréotypé, très routinisé, et à sa manière aussi très superficiel. Eux aussi saisissaient l'entretien sociologique comme un entretien d'embauche, mais s'y montraient plus à l'aise. Ils utilisaient volontiers le jargon de leur domaine d'emploi, manifestait des habitudes dans la façon de se présenter, faisaient intervenir des mots choisis avec un « faux naturel ». Leur parole était constamment contrôlée, elle ne « dérapait » pas, ce qui interdisait du coup, de rentrer dans l'intimité profonde du rapport de ces jeunes à l'insertion professionnelle. J'ai dû revoir les jeunes une deuxième et plus rarement une troisième fois pour établir une relation plus confiante et enfin satisfaire mon besoin de confidences plus poussées.

Ainsi, ma pratique de l'entretien m'a conduit vers plus de souplesse, nécessaire je crois à adapter un guide d'entretien à une large diversité de situations. Certes, je suis convaincu qu'il est nécessaire de garder une trame d'entretien assez rigide au départ : il est important d'avoir posé les mêmes questions à différents jeunes, afin de repérer les endroits où se nouent les différences. Néanmoins, l'enquête que j'ai menée, auprès d'une population aussi hétérogène (en termes de formation d'origine en particulier), requerrait de la souplesse.

La variété des significations de l'entretien sociologique

En principe, l'entretien sociologique est un exercice de conquête du fait sociologique, « contre l'illusion du savoir immédiat » (Bourdieu *et al.*, 2005 [1968]). Selon cette conception, il existe une barrière épistémologique qui sépare l'enquêteur de l'enquêté. On pourrait dire schématiquement qu'elle se situe au niveau des différences de « conscience » qu'ils ont de la réalité sociale. Les agents sociaux sont guidés par des prénotions, des « illusions de transparence », des « inductions spontanées » ; le sociologue, au contraire, cherche à rompre avec les impressions premières. Dans cette vision, le sociologue et l'agent, s'ils n'ont pas la même capacité de construction du savoir, partageraient néanmoins une même conception de l'entretien sociologique. Tout se passe comme si les deux partis

s'accordaient, le temps de l'entretien, sur la nécessité de poursuivre un projet de connaissance.

Du haut de sa « supériorité épistémologique », le sociologue peut-il prétendre à maîtriser toutes les significations de la situation d'entretien pour les acteurs ? Dans le cadre de mon enquête, je me suis rapidement rendu compte que les acteurs ne venaient pas aux entretiens (seulement) pour servir la science. Joachim, comme d'autres, m'a d'emblée expliqué qu'il était content de s'entretenir avec moi afin de « pouvoir parler de [son] problème ». L'entretien sociologique remplit une fonction thérapeutique pour les acteurs, il est l'occasion de se raconter, d'expliquer ses difficultés, de se savoir entendu. Ce n'est pas toujours le cas, mais comme j'ai pris la peine de l'expliquer dans le chapitre 2, l'expérience de l'insertion professionnelle chez les diplômés est souvent vécue sur le mode du drame. Si l'on conjugue à cela l'ignorance des institutions, l'absence de prise en charge de leurs problèmes concrets, le manque de reconnaissance politique de leur situation, il n'est pas étonnant que ceux-ci soient en demande d'écoute.

Dans ce cas-là, le sociologue doit donc se poser la question suivante : à quoi sert l'entretien pour les individus interviewés ? L'entretien a bien une signification différente pour l'individu interrogé et pour le sociologue. S'il faut rompre avec le discours de l'acteur, ce n'est donc pas parce qu'il serait « naïf » ou « prénotionnel », mais parce qu'il se situe sur un registre différent, parce qu'il remplit une finalité parallèle au projet de connaissance que se fixe le sociologue. Concrètement, parce que les individus sont là pour se raconter, pour se vider, pour soulager des maux qu'ils ne peuvent exprimer ailleurs, il leur arrive d'être parfois bavards sur des aspects qui n'intéressent pas directement le chercheur. Les expériences ratées sont détaillées avec beaucoup de précision, la dénonciation et la mise en cause de certains acteurs (employeurs, institutions) sont passionnées, l'émotion déborde parfois (dans un entretien, une jeune femme s'est mise à pleurer en se racontant, ce qui a évidemment conduit à arrêter la discussion).

Il m'est donc apparu nécessaire de prendre en compte cette spécificité. Il fallait faire de la place à la signification que donnaient les acteurs à l'entretien sociologique. Il ne s'agissait pas de compatir cyniquement à leur malheur tout en traquant des aveux désespérés. Mais il n'était pas possible de s'aveugler de la conception qu'avaient les jeunes de la situation de l'entretien. J'ai donc dû en prendre acte et trouver des moyens pour

régulièrement ramener la discussion sur les aspects que je souhaitais approfondir. Quand la discussion perdait son fil sociologique, j'essayais de reprendre la main en soumettant aux individus des éléments d'analyse et en leur demandant s'ils pouvaient ou non éclairer leur situation : « Dans mes lectures ou dans mes entretiens précédents, j'ai remarqué que... Qu'est-ce que tu en penses ? ». Il me semble que cette technique a permis dans certains cas de concilier le besoin des jeunes d'exprimer leurs difficultés et la nécessité de centrer l'entretien sur les questions sociologiques que je me posais. Je remarque donc que c'est par la sollicitation de l'expertise sociologique des acteurs que j'ai réussi à ramener l'entretien sociologique sur ses rails et que, par conséquent, le principe de rupture épistémologique selon lequel il faudrait la négliger ou la minimiser me semble, ici en tout cas, inefficace.

Des réinterrogations utiles

Les 64 entretiens formels ont en effet été complétés par une trentaine d'entretiens plus informels, « conduits » (sachant que leur « conduite » était volontairement très souple) auprès des jeunes avec qui j'avais eu les discussions les plus intéressantes et les plus cordiales lors du premier entretien. Je me suis imposé cette réinterrogation pour deux raisons. Premièrement, je souhaitais soumettre les premières hypothèses sociologiques, que j'avais formulées au moment de la retranscription des entretiens, aux acteurs. Il était primordial de rencontrer les mêmes individus, afin de repartir sur les bases du premier entretien. Je m'appuyais ainsi sur les propos des jeunes lors du premier entretien et je leur demandais de préciser tel ou tel point qui me semblait insuffisamment approfondi : « la dernière fois, tu as évoqué..., qu'est-ce que tu voulais dire par là ? ». La réinterrogation dissipe les malentendus et est en ce sens une façon d'être le plus fidèle possible aux discours. Effectivement, cela m'a permis de nuancer ou parfois même de reconsidérer certaines de mes interprétations premières. Par exemple, j'avais initialement considéré, de manière unilatérale, que l'accès à un premier emploi alimentaire était le signe d'une volonté de s'établir. En particulier, chez les jeunes de l'insertion refusée, j'avais compris cela comme une sorte de « normalisation », de retour vers une conception plus « sage », plus prudente ou plus réaliste de l'insertion professionnelle. J'avais expliqué à Antoine que c'était ainsi que j'interprétais son installation dans son emploi chez I. En réalité, Antoine a infirmé cette hypothèse : le petit boulot n'était pas pour lui une manière de se rapprocher de l'emploi stable, il était au contraire un moyen de subvenir à certains besoins fondamentaux (payer

l'appartement et les factures et se sentir « indépendant » des parents) *pour* poursuivre ses projets personnels parallèles à l'objectif d'insertion. La nuance ne m'était pas apparue lors du premier entretien : sur le vif je ne m'étais pas posé la question. Dans ce cas, la réinterrogation est bien un *feed-back* sur l'analyse sociologique en cours de construction et permet de préciser, d'enrichir ou de rejeter les premières hypothèses. Cette méthode est évidemment inspirée de l'intervention sociologique (Touraine, 1978 ; Dubet, 2000*b* ; Cousin et Rui, 2010), qui donne aux acteurs un droit de regard sur l'analyse sociologique avant que celle-ci ne soit arrêtée.

Deuxièmement, la réinterrogation a permis de redonner leur caractère dynamique et évolutif aux situations des individus en insertion professionnelle⁹⁰. En effet, la caractérisation par types de rapport à l'insertion professionnelle des différents cas individuels donnait le sentiment que les trajectoires étaient « statiques », cantonnées à un type. Or, le temps de l'insertion professionnelle est celui du changement d'état : le saut statutaire entre l'étudiant et le travailleur, la conquête progressive de l'autonomie et l'assomption de nouvelles responsabilités, les aller-retours entre la formation et la recherche d'emploi, les multiples expériences de boulots alimentaires, les périodes plus sabbatiques... En un temps restreint, tout change pour les jeunes. Les individus peuvent alors naviguer entre les catégories, passer de la méconnaissance des règles de l'insertion professionnelle à leur maîtrise, de leur refus à leur adhésion. Les types sont des ensembles de pratiques, d'attitudes et de manières de penser figées par l'analyse et reproduisent mal l'aspect fondamentalement évolutif des trajectoires individuelles. Si l'analyse typologique s'avère très heuristique dans l'étude du chômage de longue durée ou de l'épreuve du RMI (Schnapper, 1981 ; Paugam, 1991 ; Duvoux, 2009), c'est-à-dire dans l'étude d'une expérience stable de coupure durable de l'emploi, elle n'est pas aussi pertinente pour l'insertion professionnelle, qui est par nature une expérience sociale plus instable. La réinterrogation des jeunes au moins six mois après le premier entretien avait ainsi la vertu de saisir les évolutions et les changements d'états des jeunes sur un temps « long » (dans l'échelle de temps de l'insertion professionnelle). Je renvoie le lecteur à un texte méthodologique qui expose plus précisément la méthode et les résultats obtenus à ce sujet (Delès, 2013*b*).

90 J'évoque cette question de manière plus précise dans Delès, 2013*b*.

6. L'observation des ateliers à l'association

J'ai assisté à 12 séances d'ateliers de l'association de 2h chacune. Ma présence dans les quatre ateliers proposés par l'association (« comment organiser sa recherche d'emploi ? », « comment optimiser son CV ? », « comment rédiger sa lettre de motivation ? », « comment préparer son entretien d'embauche ? ») était surtout, au départ, une stratégie de pénétration de mon terrain : je voulais habituer les jeunes à ma présence, faire en sorte que celle-ci apparaisse « normale » et ne suscite pas de méfiance ou d'appréhension particulière. Participer à la vie de l'association était donc essentiel et les ateliers, seul véritable moment de rencontre collective, me le permettaient plus que tout autre événement.

Mon but était donc, surtout, de pouvoir solliciter à la fin de l'atelier des entretiens avec les jeunes, qui ne me les refusaient alors que très rarement. La « pêche aux entretiens » donnait beaucoup moins de résultats par le biais d'un mail quelque peu impersonnel envoyé sur une liste de diffusion. Beaucoup de jeunes rencontrés aux ateliers me disaient avoir vu mon mail, mais n'y avaient pas donné suite. Au départ donc, je n'allais pas aux ateliers pour les observer dans le but de « faire du terrain », mais bien plutôt pour avoir accès au terrain. Je consentais à « m'ennuyer » les deux heures de l'atelier pour passer à l'action ensuite.

En réalité, l'observation des séances de formation de l'association ont été un véritable laboratoire et une expérience de terrain à part entière. La discussion était libre et les grands thèmes du jour (l'organisation, le CV, la lettre de motiv ou l'entretien d'embauche) constituaient des supports sur lesquels les points de vue se différenciaient facilement. Je n'aurais pas pu imaginer créer meilleure situation expérimentale. Il s'y jouait la confrontation des points de vue des jeunes sur l'insertion professionnelle, chose qui manque si cruellement à l'entretien en face-à-face.

Le contexte très détendu des ateliers a clairement facilité la « sincérité » des jeunes. Tout d'abord, le groupe était restreint : en moyenne 6 à 8 jeunes, tout au plus une dizaine. Les tables étaient organisées en un « U » resserré, qui libère la parole ou, en tout cas, fait perdre à la prise de parole devant le groupe son caractère formel et angoissant. La place de la « leçon » sur le CV ou la lettre de motivation était relativement faible dans les deux

heures. C'est la discussion qui primait. L'ambiance n'était pas au « cours magistral ». À l'inverse de ce qui s'observe dans les amphis ou dans les salles de TD, personne ne réclamait une pause au milieu de l'atelier... Tout le monde participait, même les plus manifestement timides. On voit bien que certains se contraignaient à le faire, soit pour éviter de « gâcher » l'ambiance cordiale de l'atelier, soit pour s'exercer à lutter contre le stress de la prise de parole en public. Quoi qu'il en soit, quand une question générale était posée à toute la salle, les jeunes présents faisaient tous l'effort d'y répondre en apportant leur expérience et leur point de vue. Le chargé d'insertion qui professait distribuait systématiquement la parole aux jeunes, les interrogeait sur leur propre parcours, donnait leur exemple à la réflexion du groupe tout entier. Dans cette ambiance plutôt relâchée, les jeunes se livraient au groupe, expliquaient leurs difficultés particulières, écoutaient attentivement les problèmes des autres et cherchaient tous ensemble à les résoudre.

L'observation permet aussi de recueillir des réactions plus « brutes » que les réponses réfléchies à des questions dans un entretien. Par exemple, je rapporte dans le texte les façons dont s'expriment les difficultés des jeunes de l'insertion entravée à s'approprier les attentes de la recherche d'emploi. Najat a bien suivi les consignes formelles de la construction d'un bon CV, mais n'arrive pas tout à fait à coller aux exigences : elle donne encore trop de place à la partie « diplômes » dans son CV, au détriment d'expériences professionnelles qu'elle néglige de faire figurer. Dans un entretien, son incapacité à se conformer à la consigne n'aurait pas pu être observée : elle m'aurait expliqué de manière théorique les attentes sans que je ne puisse contrôler si elles sont respectées dans la pratique. Parce qu'elles ne passent pas par le filtre d'un discours pensé, les manières de se comporter et de réagir au cours des ateliers ont amené, en complément des entretiens, de riches informations à l'analyse développée dans la troisième partie de cette thèse.

7. Une autre interrogation auprès des étudiants

Même si mon guide d'entretiens des diplômés donnait une large place à l'évocation de l'expérience étudiante (et non seulement l'expérience de la recherche du premier emploi, voir annexe 3), j'ai éprouvé le besoin d'interroger, en plus, certains étudiants encore en formation. Pour savoir ce qu'est un diplômé, il faut bien comprendre la manière avec

laquelle il a été socialisé pendant ses études. La simple interrogation rétrospective après les études m'est alors apparu lacunaire, notamment sur des questions précises relatives au mode de vie étudiant (les pratiques d'orientation, les pratiques festives, les pratiques studieuses, les formulations de projet professionnel) ou parfois biaisée, notamment sur la question du projet professionnel en cours d'études. En effet, l'interrogation rétrospective suppose que l'état actuel des individus n'influence pas leurs réponses sur ce qu'ils ont vécu, pensé, projeté autrefois. Or, parce que les jeunes diplômés sont sortis de formation et ont découvert les difficultés concrètes de l'insertion professionnelle, il se peut qu'ils aient changé leur manière de voir les études, qu'ils reconsidèrent leur point de vue sur elles ou qu'ils reconstruisent les projections d'avenir qu'ils avaient à l'époque. Dans le cas précis de la question du projet professionnel, on sait que la tentation est grande de donner rétrospectivement une téléologie d'ensemble à un parcours qui en réalité n'est que le fait d'opportunités et de conjonctures.

J'ai mené une vingtaine d'entretiens (23 exactement) avec des étudiants issus de formations littéraires ou de sciences humaines et sociales. Mon guide d'entretien a été ici beaucoup moins respecté ; je laissais souvent, dans une optique plus « ethnographique », digresser les étudiants les plus bavards afin de ne pas manquer de précieuses anecdotes. En effet, alors que les entretiens auprès des diplômés étaient de fait plus réflexifs (avec en substance des questions du type « comment en es-tu arrivé là ? »), ceux menés chez les étudiants laissent place à un récit de l'immanent (« que fais-tu le jeudi soir quand tu sors ? »). Il m'a en ce sens semblé que le choix d'une interrogation informelle était plus adapté au type de questionnement que je pose sur les étudiants. Je n'aurais pas voulu rendre trop « sérieuse » une rencontre destinée à évoquer des aspects qui peuvent apparaître à première vue triviaux (les pratiques studieuses, les pratiques festives, le métier que l'on souhaite occuper plus tard).

Au final, ces entretiens sont exploités principalement dans la section 4.2., dédiée à l'étude des pratiques studieuses des étudiants. Ce point-là, en effet, est décisif pour comprendre le rapport à l'avenir des jeunes. Le travail acharné de révision auquel se livrent certains étudiants exprime-t-il vraiment un souci de l'avenir ? Ou plutôt une manière de le repousser ? J'avais trop peu d'éléments sur cette question dans mes entretiens auprès de diplômés et jamais je pense ils n'auraient pu être aussi précis que ceux que j'ai relevés. La

majorité des entretiens auprès des diplômés a été réalisée juste avant ou juste après les examens : j'ai pu ainsi poser des questions très précises aux jeunes sur leurs techniques de travail.

Sur la question du projet professionnel élaboré en cours d'études, je ne remarque pas de différences entre les déclarations rétrospectives des diplômés et celles, actuelles, des étudiants. J'ai donc utilisé indistinctement des entretiens avec l'une ou l'autre des deux populations dans la rédaction de la section 4.1, consacrée au projet professionnel.

Annexe méthodologique n°2 : détails des travaux statistiques et commentaires supplémentaires

Chapitre 1

Détails du modèle de régression logistique 1.3

La variable dépendante est une variable synthétique « d'accès à un emploi de qualité », l'emploi de qualité étant défini comme tel : un emploi de cadre, rémunéré au-delà de 1410 euros (dernier quart des revenus), stable (CDI ou fonctionnaire), à temps plein.

Je souhaite revenir sur un aspect intéressant, mais non discuté dans le corps du texte, de cette régression logistique. On observe que l'effet net du sexe est relativement fort. Les hommes ont, toutes autres choses étant égales par ailleurs, 3 fois plus de chances que les femmes d'obtenir un emploi de qualité. Je précise qu'un tel effet ne s'observe que lorsque l'on fait entrer dans la composition de la variable dépendante, la dimension « emploi à temps partiel ».

Voici en effet les coefficients de régression logistique à modèles emboîtés :

Variable dépendante	V1	V2	V3	V4
Coefficient associé à la variable indépendante « sexe »	- 0,78***	0,23 (ns)	1,12***	3,04***

V1 = Cadre

V2 = V1 + salaire supérieur à 1410 euros

V3 = V1 + V2 + emploi stable

V4 = V1 + V2 + V3 + temps partiel

Ce résultat suggère que le fait d'être un homme ne donne pas un avantage à l'insertion professionnelle si fort que ne le prétend le tableau 1.3, dans le corps du texte. Puisque les chances de s'insérer dans un emploi de qualité, quand il n'inclut pas la dimension « temps partiel », sont quasiment équivalentes entre femmes et hommes, cela pourrait aussi indiquer que le temps partiel des jeunes femmes diplômées est plus souvent choisi que subi.

J'ajoute que malgré son caractère « trompeur » (notamment sur l'effet du sexe), j'ai préféré présenter ce modèle car il était plus explicatif que les autres (ceux qui ne prennent pas en compte la dimension temps partiel).

Chapitre 2

Détails du modèle de régression logistique 2.2 et 2.3

Le tableau suivant présente la manière dont a été construite la variable « sens de la trajectoire de mobilité sociale ».

Origine sociale ↓	Position sociale → d'arrivée	Ouvriers et employés	Professions intermédiaires	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Ouvriers		Immobiles	Ascendants	Ascendants
Employés		Immobiles	Ascendants	Ascendants
Professions intermédiaires		Descendants	Immobiles	Ascendants
Cadres		Descendants	Descendants	Immobiles
Artisans, commerçants		Descendants	Immobiles	Ascendants
Agriculteurs		Immobiles	Ascendants	Ascendants

Cette table sert à la création de la variable de trajectoire de mobilité sociale, présente dans les régressions logistiques du chapitre 2. Elle est librement inspirée de la matrice de Goldthorpe et Erikson (1992), et de certains travaux français (Amossé et Chardon, 2006 ; Peugny, 2007).

Détails du modèle de régression logistique 2.3

La variable dépendante « anticipation » mesure la capacité propre des individus à anticiper les difficultés d'insertion professionnelle et à les inclure dans la représentation de leur position professionnelle. Elle a été construite de la manière suivante. Elle possède deux modalités : « individus anticipant », « individus n'anticipant pas ». Les individus anticipant sont ceux qui ne se sentent pas déclassés (déclassement subjectif faible) alors même qu'ils sont déclassés (déclassement objectif fort). Dans le questionnaire Cereq, le déclassement subjectif peut être mesuré par la question : « Vous sentez-vous employé à votre niveau de compétence ? ». Nous avons regroupé tous les individus déclarant « oui, ... » à cette question. Pour mesurer le déclassement objectif, nous avons suivi la proposition de Nauze-Fichet et Tomasini (2005) : un individu est réputé déclassé s'il est moins bien rémunéré que la médiane des salaires des individus ayant une année d'études de moins.

Chapitre 3

Détails de l'ACM 3.1

Statistiques descriptives sur les variables introduites :

Statistiques descriptives :

Variable	Modalités	Effectifs	%
LIEUTRAV	Hors lieu études	15639	75,307
	Sur lieu études	5128	24,693
INFOORIENT	satisfait info	11709	56,383
	Insatisfait info	9058	43,617
IMPDEBOUCH	D imp	16329	78,630
	D peu imp	4438	21,370
STAGE	Oui	10155	48,900
	Non	10612	51,100
NBHEURESQUAL	28-36 H	5461	26,297
	37-44 H	4618	22,237
	45 H et plus	5217	25,122
	Moins de 27 h	5471	26,345
ABSQUALI	faible	15441	74,354
	plus de 15 % d'absc	5326	25,646
NVFILIERE	STS	1455	7,006
	LASH	6895	33,202
	SD	4606	22,179
	DEGSP	5426	26,128
	IUT	2385	11,485

Inertie totale : 1,333

Les deux axes dégagés :

	F1	F2	F3	F4	F5
Valeur propre	0,251	0,174	0,167	0,164	0,157
Inertie (%)	18,793	13,033	12,515	12,270	11,779
% cumulé	18,793	31,826	44,341	56,611	68,390

Les contributions aux axes :

	contribution		coordonnées	
	F1	F2	F1	F2
LIEUTRAV-Hors du lieu d'études	0,001	0,122	-0,068	-0,985
LIEUTRAV-Sur le lieu d'études	0,002	0,371	0,206	3,003
INFOORIENT-satisfait info	0,058	0,023	-0,788	0,496
INFOORIENT-insatisfait info	0,075	0,030	1,018	-0,641
IMPDEBOUCH-Débouchés imp	0,041	0,006	-0,560	0,208
IMPDEBOUCH-Peu imp	0,151	0,021	2,062	-0,766
STAGE-Oui	0,114	0,022	-1,184	-0,521
STAGE-Non	0,109	0,021	1,133	0,499
NBHEURESQUAL-28-36 H	0,004	0,251	0,297	2,393
NBHEURESQUAL-37-44 H	0,044	0,021	-1,086	-0,744
NBHEURESQUAL-45 H et plus	0,055	0,004	-1,146	-0,316
NBHEURESQUAL-Moins de 27 h	0,129	0,094	1,712	-1,459
ABSQUALI-faible	0,056	0,004	-0,670	-0,176
ABSQUALI-plus de 15 % d'absence	0,161	0,011	1,941	0,510
NVFILIERE-STS	0,000	0,000	-1,438	-0,503
NVFILIERE-LASH	0,000	0,000	0,911	-0,160
NVFILIERE-SD	0,000	0,000	-0,310	0,137
NVFILIERE-DEGSP	0,000	0,000	0,070	0,255
NVFILIERE-IUT	0,000	0,000	-1,318	-0,075

Annexe n°3 : le guide d'entretien

Je tiens à préciser à nouveau que ma démarche d'entretien a été très souple. Je me suis imposé un guide d'entretien dans mes premières rencontres, afin de poser des questions similaires aux différents jeunes. Cela m'a permis d'avoir des éléments de comparaison des discours, de les opposer ou de les rapprocher, de comprendre ce qui parfois les distinguait ou parfois les rassemblait. Ce travail m'a été très utile au départ, notamment quand il s'est agit de faire émerger une typologie des expériences de l'insertion professionnelle. Cependant, je dois dire que mes entretiens les plus intéressants, ce que je mobilise d'ailleurs le plus dans le corps de la thèse, sont ceux qui sont intervenus un peu plus tard, quand j'ai commencé à me défaire du guide d'entretien que je présente ici. Ce guide d'entretien ne reflète donc pas vraiment ma pratique de l'entretien, mais, d'une certaine manière, son contraire. J'ai en réalité utilisé les différents thèmes du guide comme des amorces, et j'ai beaucoup laissé l'entretien à la discussion.

1/Le parcours

Peux-tu me parler de toi ? D'où viens-tu, quel âge as-tu, où as-tu fait ton lycée, ton parcours d'études...

2/L'expérience des études

Au sortir du lycée, quelles études voulais-tu faire ? La poursuite d'études supérieures était-elle « naturelle » pour toi ?

As-tu apprécié tes années d'études ? Pourquoi ?

Quelle est ton expérience du travail d'étudiant ? (difficulté des examens, temps de travail...)

Avais-tu un projet professionnel pendant les études ?

As-tu eu un travail salarié pendant tes études ?

Que penses-tu de ta formation, et en particulier de son efficacité pour t'accompagner dans l'insertion professionnelle ?

3/La recherche d'emploi

Quelles sont tes aspirations professionnelles, vers quel type d'emplois penses-tu t'orienter ?

Penses-tu que ce sera facile ? Pour quelles raisons pourrais-tu ne pas trouver un emploi tout de suite ?

Quels sont tes atouts pour l'insertion professionnelle ? Penses-tu que ton diplôme est utile ?

Qu'est-ce que la recherche d'emploi, concrètement, pour toi ? Que fais-tu de tes journées ?

Penses-tu organiser ta recherche d'emploi de manière convenable, efficace ?

Considères-tu le travail comme une forme d'épanouissement personnel ? Souhaites-tu te réaliser dans ton futur travail, ou penses-tu au contraire que la réalisation de soi peut se faire en dehors du travail ?

Comment penses-tu concilier ton engagement conjugal ou familial avec ton futur métier ?

Annexe n°4 : tableau des entretiens ventilés par type d'expérience

Les individus présents dans le chapitre 5, « l'insertion prévisible »

Prénom	Date d'entretien	Âge	Formation
Benoit	Octobre 2011	22	DUT Génie électrique et informatique industriel
Alex	Février 2011	21	DUT Mesures physiques
Jules	Mai 2011	21	BTS Comptabilité
Loïc	Novembre 2011	24	Licence pro Gestion des organisations
Thibault	Mars 2012	24	Licence pro Métiers de l'assurance
Cécile	Mars 2011	21	BTS Commerce international
Bertrand	Mai 2011	23	BTS Commerce international
Xavier	Juin 2011	23	Licence STAPS
Tommy	Décembre 2010	21	DEES Communication
Eric	Février 2012	20	BTS Systèmes électroniques
Chloé	Novembre 2011	22	Licence pro Tech de co
Margot	Avril 2011	21	BTS Santé et paramédical
Grégory	Novembre 2011	22	BTS Management des unités commerciales
Hugo	Janvier 2012	21	Licence Sciences physiques
Jonathan	Octobre 2011	22	Master Sciences appliquées à l'environnement
Simon	Avril 2012	20	DUT Logistique industrielle
Rémi	Avril 2012	21	Licence pro Génie mécanique
Karim	Décembre 2010	20	BTS Techniques appliquées à l'industrie et au laboratoire
Sonia	Mars 2012	23	BTS SP3S (santé – social)
Océane	Octobre 2011	20	BTS ESF
David	Octobre 2011	21	BTS Electrotechnique
Olivier	Mars 2011	24	Master pro production agro-industrielle

Les individus présents dans le chapitre 6, « l'insertion entravée »

Prénom	Date d'entretien	Âge	Formation
Noémie	Septembre 2011	26	Master de Communication
Christophe	Octobre 2011	22	Licence Sciences de l'éducation
Fabrice	Décembre 2010	26	Master d'Histoire
Emilie	Janvier 2011	24	Master 1 d'Histoire
Johanna	Mars 2012	24	Master pro de Sociologie
Céline	Novembre 2010	23	Master pro de Psychologie
Flavie	Mars 2011	26	Licence Sciences de l'éducation
Emilien	Janvier 2012	24	Master de STAPS
Laurent	Novembre 2010	24	Master Economie du développement
Sandra	Octobre 2010	25	Master Sciences politiques
Hervé	Janvier 2011	24	Master LEA Anglais-Italien
Jean-François	Janvier 2011	25	Master Sciences biologiques
Hélène	Mars 2011	27	Master Lettres modernes
Najat	Novembre 2011	23	Master 1 d'Histoire
Rachelle	Février 2011	22	Licence d'Histoire
Anne-Sophie	Février 2011	21	Licence de Droit
Caroline	Mars 2011	23	Master de Géographie
Marie	Mai 2011	26	Master 1 de Sociologie
Cédric	Juin 2011	22	Licence d'AES
Thomas	Janvier 2012	21	Licence de Droit
Joachim	Février 2011	25	Master de Communication
Pierre	Décembre 2011	23	Master de Sciences politiques
Anne	Juillet 2011	24	Master LLCE Anglais
Diane	Juillet 2011	23	Master LLCE Anglais
Lola	Janvier 2012	24	Master 1 de Lettres classiques
Aurélia	Mars 2012	26	Master de Philosophie
Elie	Avril 2011	23	Master 1 LLCE Espagnol
Louise	Février 2011	21	Licence de Lettres modernes
Guillaume	Mai 2011	25	Master de STAPS
Amandine	Avril 2012	23	Master 1 de Psychologie

Les individus présents dans le chapitre 7, « l'insertion refusée »

Antoine	Mars 2011	24	Master de Communication culturelle et artistique
Najat	Février 2011	29	Master Ethnologie
Anaïs	Juin 2011	23	Licence 2 STAPS
Marc	Février 2012	23	Licence de Philosophie
Benjamin	Novembre 2011	25	Master 1 de Droit
Jérémy	Juin 2011	26	Master Développement durable
Charlène	Janvier 2011	26	Master Lettres classiques
Samira	Janvier 2011	27	Master de Psychologie
Sylvain	Janvier 2012	26	DUT Action humanitaire
Gaël	Février 2012	23	Master 1 d'Arts plastiques
Aude	Mars 2011	23	Licence d'Histoire de l'art
Manu	Septembre 2012	24	Licence LLCE

Les étudiants du chapitre 4

Prénom	Date	Formation en cours
Yann	Février 2012	1ère année LLCE Anglais
William	Avril 2012	3ème année de STAPS
Charlotte	Mai 2012	1ère année LLCE Anglais
Virginie	Décembre 2011	2ème année d'Histoire
Charles	Janvier 2012	3ème année d'Histoire
Mickaël	Mars 2012	3ème année de Philosophie
Edouard	Février 2012	2ème année de Géographie
Cynthia	Janvier 2012	1ère année de Psychologie
Sylvia	Avril 2012	2ème année de Lettres modernes
Audrey	Décembre 2011	3ème année de LEA Anglais-Espagnol
Dimitri	Mars 2012	2ème année de STAPS
Delphine	Février 2012	2ème année de Psychologie
Tariq	Juin 2012	3ème année de Géographie
Justine	Octobre 2011	2ème année de Lettres classiques
Adrien	Septembre 2011	2ème année de Lettres modernes
Florian	Juillet 2011	3ème année de Lettres modernes
Pauline	Novembre 2011	2ème année de LLCE Espagnol
Sébastien	Avril 2012	2ème année de LLCE Espagnol
Damien	Mars 2012	3ème année de Philosophie
Mélissa	Janvier 2012	3ème année d'Histoire
Aurélié	Septembre 2011	2ème année de Psychologie
Clémence	Juin 2012	1ère année d'Histoire de l'art
Juliette	Juin 2012	1ère année d'Histoire de l'art
Marine	Mars 2012	3ème année de Philosophie
Fanny	Mai 2012	2ème année de Lettres modernes
Claire	Janvier 2012	2ème année de STAPS
Sarah	Juin 2012	1ère année d'Histoire de l'art
Elodie	Novembre 2011	2ème année de Lettres classiques
Estelle	Octobre 2011	3ème année de LEA Anglais-Espagnol
Alice	Septembre 2011	2ème année de Géographie
Coralie	Décembre 2011	3ème année de LLCE Italien
Valentin	Novembre 2011	2ème année de STAPS
Khadija	Novembre 2011	3ème année de Lettres modernes